

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE APARECIDA SALVADOR FAUSTINO

AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
PLANOS MUNICIPAIS DE CAPITAIS BRASILEIRAS

MARIANA-MG

2020

VIVIANE APARECIDA SALVADOR FAUSTINO

AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
PLANOS MUNICIPAIS DE CAPITAIS BRASILEIRAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação (PE-METE)

Orientador: Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário Figueiredo Tripodi

MARIANA-MG

2020

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

F268a Faustino, Viviane Aparecida Salvador.

Avaliação e monitoramento da qualidade da educação infantil em planos municipais de capitais brasileiras. [manuscrito] / Viviane Aparecida Salvador Faustino. - 2020.

206 f.: il.: color., tab.. + Quadro.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria do Rosário Figueiredo Tripodi.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Qualidade (Educação). 2. Educação infantil. 3. Plano Municipal de Educação . 4. Indicadores de qualidade em educação. I. Matos, Daniel Abud Seabra. II. Tripodi, Maria do Rosário Figueiredo . III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV.

CDU 37-053.2(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Michelle Karina Assuncao Costa - SIAPE: 1.894.964



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



FOLHA DE APROVAÇÃO

Viviane Aparecida Salvador Faustino

Avaliação e monitoramento da qualidade da educação infantil em planos municipais de capitais brasileiras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 30 de abril de 2020.

Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos (Orientador)

Universidade Federal de Ouro Preto

Participação por Videoconferência

Profa. Dra. Maria do Rosário Figueiredo Tripodi (Coorientadora)

Universidade Federal de Ouro Preto

Participação por Videoconferência

Profa. Dra. Liliane dos Santos Jorge (Membro)

Universidade Federal de Ouro Preto

Participação por Videoconferência

Profa. Dra. Sandra Maria Zakia Lian Sousa (Membro)

Universidade de São Paulo



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Abud Seabra Matos, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 02/06/2020, às 13:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



http

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0057856** e o código CRC **AE0E5C49**.

78ff3c3790

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.004090/2020-57

SEI nº 0057856

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: - www.ufop.br

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, sem ele eu não conseguiria realizar esse sonho, afinal, nenhuma folha move se não for pela permissão dele.

Aos meus pais, Adão e Zélia, que são a minha base, dignos de amor incondicional, que sempre me motivam a seguir em frente, independentemente das circunstâncias.

Aos meus irmãos, Flávia e Fabrício, que completam a minha vida. Ao meu marido Alex, meu maior incentivador, que está comigo desde o início da minha caminhada acadêmica e acredita mais em mim do que eu mesma.

Ao Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos, meu orientador, por ter me dado a oportunidade de ingressar no Mestrado. Agradeço por contribuir para meu amadurecimento acadêmico, pela valiosa orientação e, principalmente, pelos reforços positivos que foram de grande importância para a concretização dessa pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário Figueiredo Tripodi, minha coorientadora, por ter aceitado o convite e por compartilhar seu conhecimento, engratecendo esta pesquisa. Obrigada pela atenção e paciência.

Aos membros da banca de qualificação, Prof^a. Dr^a. Sandra Maria Zakia Lian Sousa e Prof^a. Dr^a. Liliane dos Santos Jorge, por terem aceitado o convite e contribuído para o progresso da pesquisa, por meio dos apontamentos de críticas e sugestões. Em especial à Prof^a. Dr^a. Liliane dos Santos Jorge, que é um exemplo de ser humano incrível e que me inspira muito.

À Universidade Federal de Ouro Preto por ter me acolhido mais uma vez. Aos professores de Pós-graduação em Educação, que contribuíram para a minha formação acadêmica.

Aos funcionários da Universidade Federal de Ouro Preto, em especial, Isaac e Lucas.

Às minhas companheiras nessa caminhada do Mestrado, em especial, a Lauren e Carine, pela troca de conhecimentos, principalmente no período das disciplinas. E também a Eliane, Adriana, Ariane Dianas e Aryane Azevedo.

Ao grupo de pesquisa Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE), onde tenho adquirido muito aprendizado.

A todos que contribuíram direta e indiretamente para a finalização deste estudo e torcem pelo meu sucesso fica o meu agradecimento.

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi identificar e analisar nos Planos Municipais de Educação de capitais brasileiras elementos que indiquem a qualidade expressa para a Educação Infantil. Buscou-se situar o delineamento da qualidade para a Educação Infantil e as questões que permeiam a melhoria desta qualidade. Os referenciais teóricos utilizados foram pautados em uma visão da avaliação da Educação Infantil focada nos insumos e processos. Nesse sentido, usamos sete dimensões de análise: 1) Gestão dos sistemas e redes de ensino; 2) Gestão das instituições de Educação Infantil; 3) Financiamento; 4) Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil; 5) Interação entre a instituição e a rede de proteção à criança; 6) Espaços, materiais e mobiliários; 7) Infraestrutura. Cada uma dessas dimensões tem um ou mais indicadores. No total, esta pesquisa desenvolveu 13 indicadores de qualidade da Educação Infantil. Foram analisadas as metas e estratégias dos Planos Municipais de Educação (PME) de seis capitais brasileiras. Duas capitais da região sudeste (Belo Horizonte e São Paulo) e quatro da região nordeste (Fortaleza, Recife, Salvador e Teresina). Utiliza-se uma abordagem qualitativa: análise documental para aprofundar o tema e análise de conteúdo para a classificação das estratégias de acordo com cada dimensão e indicador. Dentre os principais resultados, destacam-se: a) elementos de monitoramento da qualidade da Educação Infantil aparecem em outras metas, além da meta específica dessa etapa da educação básica; b) os indicadores que apresentam maior frequência de estratégias nos PMEs das seis capitais foram: 4.2 Formação continuada dos professores e demais profissionais (103); 1.1 Acesso e atendimento (74); 6.1 Organização do espaço e recursos materiais (45). Por outro lado, o indicador de menor frequência nos PMEs foi: 2.4 Promoção da saúde, alimentação e limpeza (9); c) existiram muitos pontos convergentes nos PMEs dos municípios, mas também diferenças. Algumas estratégias são prioridades em determinados municípios, algumas aparecem em apenas um município, outras procuram se voltar mais para um contexto específico; d) Belo Horizonte (94) e Fortaleza (93) foram as capitais com mais estratégias nos PMEs. Já São Paulo apresentou a menor frequência (69). No entanto, todas as capitais contemplaram elementos que indicam a qualidade expressa para a Educação Infantil, mesmo que com frequências distintas. Mediante os resultados da pesquisa, reforça-se a importância do PME, enquanto instrumento de política pública. Contudo, são necessários monitoramento e avaliação constantes para verificar o que não está funcionando e encontrar possíveis soluções. Essa seria uma forma de manter o PME ativo. Pesquisas futuras são necessárias para ampliar o escopo do estudo, a fim de compreender mais sobre a avaliação e o monitoramento da qualidade da Educação Infantil em PMEs. Em um momento em que a qualidade tem sido tão debatida no cenário educacional, a inclusão da Educação Infantil nestes debates é mais um passo conquistado rumo ao cumprimento dos direitos das crianças.

Palavras-chave: Qualidade; Educação Infantil; Plano Municipal de Educação; Indicadores de Qualidade.

ABSTRACT

The objective of this research was to identify and analyze in the Municipal Education Plans of Brazilian capitals elements that indicate the quality expressed for Early Childhood Education. We sought to situate the quality design for Early Childhood Education and the issues that permeate the improvement of this quality. The theoretical references used were based on a view of the evaluation of Early Childhood Education focused on inputs and processes. In this sense, we used seven dimensions of analysis: 1) Management of teaching systems and networks; 2) Management of Early Childhood Education institutions; 3) Financing; 4) Training, career and payment of teachers and other professionals in Early Childhood Education; 5) Interaction between the institution and the child protection network; 6) Spaces, materials and furniture; 7) Infrastructure. Each of these dimensions has one or more indicators. In total, this research developed 13 quality indicators for Early Childhood Education. The goals and strategies of the Municipal Education Plans (PME) of six Brazilian capitals were analyzed. Two capitals in the southeast region (Belo Horizonte and São Paulo) and four in the northeast region (Fortaleza, Recife, Salvador and Teresina). A qualitative approach is used: document analysis to deepen the theme and content analysis for the classification of strategies according to each dimension and indicator. Among the main results, we highlight: a) elements of monitoring of the quality of Early Childhood Education appear in other goals, in addition to the specific goal of this stage in basic education; b) the indicators with the highest frequency of strategies in the MEPs in the six capitals were: 4.2 Continuing education for teachers and other professionals (103); 1.1 Access and service (74); 6.1 Space organization and material resources (45). On the other hand, the least frequent indicator in the MEPs was: 2.4 the promotion of health, food and cleanliness (9); c) there were many converging points in the MEPs of the municipalities, but also differences. Some strategies are priorities in certain municipalities, some appear in only one municipality, while others seek to focus more on a specific context; d) Belo Horizonte (94) and Fortaleza (93) were the capitals with the most strategies in the MEPs. São Paulo, in turn, had the lowest frequency (69). However, all capitals included elements that indicate the quality expressed for Early Childhood Education, even if with different frequencies. Through the results of the research, the importance of the MEP is reinforced, as an instrument of public policy. Nevertheless, constant monitoring and evaluation are needed to verify what is not working and to find possible solutions. This would be a way to keep the MEP active. Future research is necessary to broaden the scope of the study, in order to understand more about the evaluation and monitoring of the quality of Early Childhood Education in the MEPs. At a time when quality has been so debated in the educational realm, the inclusion of Early Childhood Education in these debates is another step taken towards the fulfillment of children's rights.

Keywords: Quality; Early Child Education; Municipal Education Plan; Quality Indicators.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Etapas de elaboração do Plano Municipal de Educação	66
Figura 2- Infraestrutura das creches brasileiras em 2018	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Lei de cada PME das capitais analisadas	67
Quadro 2- Dimensões da análise inicial da pesquisa.....	107
Quadro 3- Dimensões da análise final da pesquisa	110
Quadro 4- Estratégias dos PMEs referentes a cada dimensão e indicador	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Potencial de receitas e despesas empenhadas de Belo Horizonte-MG.....	71
Tabela 2- Dados financeiros de Belo Horizonte-MG	72
Tabela 3- Percentual de recursos do FUNDEB aplicados por Belo Horizonte-MG na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.....	72
Tabela 4- Investimento por aluno em Belo Horizonte-MG	73
Tabela 5- Número de escolas com Educação Infantil regular por dependência administrativa em Belo Horizonte-MG	73
Tabela 6- Matrícula em Belo Horizonte-MG por dependência administrativa - Creche.....	74
Tabela 7- Matrícula em Belo Horizonte-MG por dependência administrativa - Pré-escola	74
Tabela 8- Percentual de docentes com curso superior em Belo Horizonte-MG.....	75
Tabela 9- Recursos e infraestrutura disponíveis nas instituições de Educação Infantil de Belo Horizonte-MG	75
Tabela 10- Potencial de receitas e despesas empenhadas de São Paulo-SP	77
Tabela 11- Dados financeiros de São Paulo-SP.....	77
Tabela 12- Percentual de recursos do FUNDEB aplicados por São Paulo-SP na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.....	78
Tabela 13- Investimento por aluno em São Paulo-SP	78
Tabela 14 - Número de escolas com Educação Infantil regular por dependência administrativa em São Paulo-SP	79
Tabela 15- Matrícula em São Paulo-SP por dependência administrativa - Creche	79
Tabela 16- Matrícula em São Paulo-SP por dependência administrativa - Pré-escola.....	80
Tabela 17- Percentual de docentes com curso superior em São Paulo-SP	80
Tabela 18- Recursos e infraestrutura disponíveis nas instituições de Educação Infantil de São Paulo-SP	81
Tabela 19- Potencial de receitas e despesas empenhadas de Fortaleza-CE.....	82
Tabela 20- Dados financeiros de Fortaleza-CE	83
Tabela 21- Percentual de recursos do FUNDEB aplicados por Fortaleza-CE na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.....	83
Tabela 22- Investimento por aluno em Fortaleza-CE.....	84
Tabela 23- Número de escolas com Educação Infantil regular por dependência administrativa em Fortaleza-CE	84

Tabela 24- Matrícula em Fortaleza-CE por dependência administrativa - Creche.....	85
Tabela 25- Matrícula em Fortaleza-CE por dependência administrativa - Pré-escola	85
Tabela 26- Percentual de docentes com curso superior em Fortaleza-CE.....	86
Tabela 27- Recursos e infraestrutura disponíveis nas instituições de Educação Infantil de Fortaleza-CE.....	86
Tabela 28- Potencial de receita e despesa empenhada de Recife-PE	88
Tabela 29- Dados financeiros de Recife-PE	88
Tabela 30- Percentual de recursos do FUNDEB aplicados por Recife-PE na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	89
Tabela 31- Investimento por aluno em Recife-PE.....	89
Tabela 32- Número de escolas com Educação Infantil regular por dependência administrativa em Recife-PE.....	90
Tabela 33- Matrícula em Recife-PE por dependência administrativa - Creche.....	90
Tabela 34- Matrícula inicial em Recife-PE por dependência administrativa - Pré-escola	91
Tabela 35- Percentual de docentes com curso superior em Recife-PE.....	91
Tabela 36- Recursos e infraestrutura disponíveis nas instituições de Educação Infantil de Recife-PE.....	92
Tabela 37- Potencial de receitas e despesas empenhadas de Salvador-BA	93
Tabela 38- Dados financeiros de Salvador-BA	93
Tabela 39- Percentual de recursos do FUNDEB aplicados por Salvador-BA na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.....	94
Tabela 40- Investimento por aluno em Salvador-BA	94
Tabela 41- Número de escolas com Educação Infantil regular por dependência administrativa em Salvador-BA	95
Tabela 42- Matrícula em Salvador-BA por dependência administrativa - Creche	96
Tabela 43- Matrícula em Salvador-BA por dependência administrativa - Pré-escola.....	96
Tabela 44- Percentual de docentes com curso superior em Salvador-BA	96
Tabela 45- Recursos e infraestrutura disponíveis nas instituições de Educação Infantil de Salvador-BA	97
Tabela 46- Potencial de receitas e despesas empenhadas de Teresina-PI.....	98
Tabela 47- Dados financeiros de Teresina-PI	99
Tabela 48- Percentual de recursos do FUNDEB aplicados por Teresina-PI na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.....	99
Tabela 49- Investimento por aluno em Teresina-PI.....	100

Tabela 50- Número de escolas com Educação Infantil regular por dependência administrativa em Teresina-PI.....	100
Tabela 51- Matrícula em Teresina-PI por dependência administrativa - Creche.....	101
Tabela 52- Matrícula em Teresina-PI por dependência administrativa - Pré-escola	101
Tabela 53- Percentual de docentes com curso superior em Teresina-PI.....	102
Tabela 54- Recursos e infraestrutura disponíveis nas instituições de Educação Infantil de Teresina-PI.....	102
Tabela 55- Frequência de indicadores	174
Tabela 56- Percentual de atendimento da Educação Infantil das capitais do estudo (2014) ..	178
Tabela 57- Comparativo de estratégias dos PMEs das seis capitais.....	195

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAQ: Custo Aluno Qualidade

CAQi: Custo Aluno Qualidade Inicial

CF: Constituição Federal

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DNCr: Departamento Nacional da Criança

EC: Emenda Constitucional

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EF: Educação Infantil

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT: Grupo de Trabalho

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação

ODS: Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

PEE: Plano Estadual de Educação

PIB: Produto Interno Bruto

PME: Plano Municipal de Educação

PNE: Plano Nacional de Educação

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SIMEC: Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Objetivos.....	17
Hipótese.....	18
1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	19
1.1 Breve histórico.....	19
1.2 Legislação.....	24
1.3 Regime de colaboração, desigualdades, creche e pré-escola.....	31
1.4 Financiamento	37
1.5 Avaliação	41
2 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	48
2.1 Pressupostos sobre a qualidade	48
2.1 Planejamento da educação.....	60
3 CARACTERIZAÇÃO DAS REDES	70
3.1 Belo Horizonte-MG.....	70
3.1.1 <i>Demografia</i>	70
3.1.2 <i>Perfil econômico de Belo Horizonte-MG</i>	71
3.1.3 <i>Perfil educacional</i>	73
3.2 São Paulo-SP	76
3.2.1 <i>Demografia</i>	76
3.2.2 <i>Perfil econômico de São Paulo-SP</i>	76
3.2.3 <i>Perfil educacional</i>	79
3.3 Fortaleza-CE.....	81
3.3.1 <i>Demografia</i>	81
3.3.2 <i>Perfil econômico de Fortaleza-CE</i>	82
3.3.3 <i>Perfil educacional</i>	84
3.4 Recife-PE.....	87
3.4.1 <i>Demografia</i>	87
3.1.2 <i>Perfil econômico de Recife-PE</i>	87
3.4.3 <i>Perfil educacional</i>	89
3.5 Salvador-BA	92
3.5.1 <i>Demografia</i>	92
3.1.2 <i>Perfil econômico de Salvador-BA</i>	93
3.5.3 <i>Perfil educacional</i>	95
3.6 Teresina-PI.....	97
3.6.1 <i>Demografia</i>	97

3.6.2 Perfil econômico de Teresina-PI	98
3.6.3 Perfil educacional	100
4 METODOLOGIA.....	103
5 RESULTADOS.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	200

INTRODUÇÃO

O respectivo estudo tem como principal objetivo identificar e analisar, nos Planos Municipais de Educação de capitais brasileiras, elementos que indiquem a qualidade expressa para a Educação Infantil. Desde que a educação se tornou direito das crianças, por meio da Constituição Federal (CF) de 1988, e a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a discussão sobre qualidade da educação para as crianças de 0 a 5 anos tem se intensificado.

A partir desses marcos legais, inúmeros documentos normativos foram elaborados e sancionados como forma de contribuir para a garantia do direito à educação, nessa etapa da educação básica. Dentre esses documentos, está o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº. 13.005/2014). Ele é um instrumento de política pública que tem muito a contribuir para que a qualidade educacional, almejada através das suas diretrizes, metas e estratégias, seja alcançada por meio de um esforço conjunto com os Planos Estaduais de Educação (PEEs) e os Planos Municipais de Educação (PMEs).

O PNE define, em sua primeira meta, a ampliação da Educação Infantil, com o propósito de universalizar a pré-escola até 2016 e permitir o acesso das crianças com idade entre 4 e 5 anos. Além disso, visa ampliar o acesso em 50%, até o final da vigência do plano, para as crianças da faixa etária de 0 a 3 anos (BRASIL, 2014). Assim, estados e municípios ficaram incumbidos de elaborarem seus Planos de Educação e adaptarem essa meta, e as demais, conforme a realidade local, para a melhoria da qualidade da educação.

Diante da realidade dos municípios, que são os entes da federação com sobrecarga em relação à educação básica, o alcance dessa meta se constitui como um desafio. A Educação Infantil, devido ao reconhecimento tardio, como etapa educacional, ficou por muito tempo à mercê de políticas de baixo custo que não conseguiam resolver suas questões educativas. Nesse sentido, os Planos de Educação podem contribuir para que a Educação Infantil avance, em termos de qualidade, no cenário da política pública atual.

Desse modo, para a realização do estudo, foram analisados os Planos Municipais de Educação (PMEs) das seguintes capitais: Belo Horizonte-MG, São Paulo-SP, Fortaleza-CE, Recife-PE, Salvador-BA e Teresina-PI. A justificativa do recorte se dá pelo fato dessas capitais serem de grande porte, possuírem recurso tributário e capacidade estatal. Portanto,

elas tenderiam a apresentar um contexto favorável para elaborar instrumentos de políticas públicas para a educação básica.

Com base no exposto, o presente trabalho se insere nesse debate da qualidade, pensada como um dos elementos essenciais para a formulação de políticas públicas que leve em consideração as crianças, enquanto sujeitos de direitos, a uma educação de qualidade em todos os aspectos. Deste modo, buscamos responder à seguinte questão: como as capitais brasileiras contemplaram nos seus Planos Municipais de Educação, para a década de 2014-2024, a qualidade expressa para a Educação Infantil?

Este trabalho é importante porque, desde que aconteceram diversas conquistas para a Educação Infantil (promulgação da CF, em 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e, mais recentemente, da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que tornou a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica), as pesquisas sobre a qualidade dessa etapa vêm ganhando centralidade. Entretanto, pesquisas que analisam a relação entre a qualidade da Educação Infantil e os Planos Municipais de Educação são escassas. Além disso, este trabalho contribui para ampliar as discussões relativas aos impactos dos Planos Municipais de Educação para a qualidade da Educação Infantil, e subsidia reflexões acerca do direito das crianças a uma educação de qualidade.

A dissertação está organizada em cinco capítulos, além das considerações finais. No primeiro capítulo, destacam-se algumas questões que vêm permeando o histórico do acesso e das condições de oferta da Educação Infantil. O segundo capítulo, aborda alguns pressupostos que envolvem a definição do termo “qualidade” da Educação Infantil e enfatiza as consequências dos PMEs para a Educação Infantil. No terceiro capítulo, apresentamos uma contextualização das redes de ensino da amostra de capitais brasileiras selecionadas. No quarto capítulo, mostramos o percurso metodológico da pesquisa. No quinto capítulo, são apresentados os resultados, seguidos de uma análise reflexiva com base no aporte teórico da pesquisa. Nas considerações finais, retomamos os pontos principais do estudo e apresentamos as conclusões das análises realizadas.

Objetivos

Objetivo geral

- Identificar e analisar nos Planos Municipais de Educação de capitais brasileiras elementos

que indiquem a qualidade expressa para a Educação Infantil.

Objetivos específicos

- Identificar na literatura elementos para subsidiar a definição de critérios de análise dos Planos Municipais de Educação com relação à qualidade da Educação Infantil;
- Elaborar dimensões de análise sobre a qualidade da Educação Infantil a partir dos documentos investigados;
- Analisar a qualidade expressa para a Educação Infantil nos Planos Municipais de Educação de capitais brasileiras.

Hipótese

É inegável que a elaboração dos Planos Municipais de Educação se constitui como um avanço, em termos de políticas públicas para o contexto educacional brasileiro, e, consequentemente, para a Educação Infantil. O PME tem como maior desafio contribuir para que o município progrida rumo a uma educação de qualidade. Os municípios são os entes mais frágeis da organização federativa brasileira e, ainda assim, possuem muitas responsabilidades e atribuições (PINTO, 2014). A hipótese deste estudo é que, mesmo diante dessa circunstância, as capitais, por serem consideradas municípios de grande porte e terem boa capacidade institucional, teriam se apropriado de elementos que expressam a qualidade para a Educação Infantil. Nesta pesquisa, isso estaria materializado nos Planos Municipais.

1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Este capítulo tem o propósito de destacar algumas questões sobre o histórico do acesso e das condições de oferta da Educação Infantil. Nesta direção, este breve resgate histórico traz o recorte de questões básicas que deram início à Educação Infantil no Brasil, bem como elementos que permitem configurar como a Educação Infantil se apresenta hoje em relação aos seus aspectos normativos legais.

1.1 Breve histórico

O presente trabalho se insere no âmbito da avaliação da qualidade da Educação Infantil, que é recente no Brasil. Essa etapa de ensino apresenta uma trajetória marcada por um processo de reconhecimento tardio, em que várias concepções de infância nortearam o atendimento concebido às crianças até chegar-se ao cenário atual. Nesse sentido, explicitar seu marco histórico é uma forma de compreender seus desdobramentos.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), a história da Educação Infantil, em alguns períodos, teve momentos distintos, pois o surgimento da pré-escola antecedeu a creche. Desse modo, a creche teve início no Brasil depois do período do republicano, por volta de 1921, quando surgem as primeiras instituições que eram voltadas para a classe popular.

Nesse sentido, influências internacionais, como as europeias e americanas, foram um dos fatores que provocaram o interesse do Brasil em seguir as tendências que levariam ao desenvolvimento almejado, que era um Estado fortalecido política e economicamente. Com isso, uma das tendências seria se preocupar com a estrutura social do país, onde a situação das crianças demandava atenção, principalmente aquelas que viviam em situação de pobreza. Iniciava-se aí um movimento mais contínuo em prol das instituições de Educação Infantil, com poucas intervenções do Estado inicialmente (KUHLMANN JR., 2000; ROSEMBERG, 1984).

A partir dessa nova era, desse novo “olhar” para a infância, surgiram algumas ações: o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado em 1922; a Inspetoria de Higiene Infantil, criada em 1923; o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que contribuiu com a ideia de especificação dos segmentos da Educação Infantil. No decorrer da trajetória histórica, esses segmentos se transformaram em berçário, maternal 1 e 2 e períodos da pré-escola, tal como estão postos atualmente (KUHLMANN JR., 2000).

Ainda de acordo com o autor, podem ser enfatizadas a Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933. Em 1940, no ano em que houve um aumento singelo de creches, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que era comandado por um médico.

Os médicos tinham como principal objetivo cuidar do desenvolvimento e da saúde das crianças, oriundas das camadas pobres da sociedade brasileira, em busca da promoção do bem-estar. A este respeito, Vieira (1988, p. 8) coloca que:

A criação do Departamento Nacional da Criança e de medidas legais de proteção à criança e a mãe estiveram, neste sentido, relacionadas não só com o propósito de diminuir a mortalidade infantil, mas também com o interesse, por parte dos setores conservadores das elites intelectuais e políticas, em normatizar a família, em molde nuclear e patriarcal, e o lugar da mulher no lar e na sociedade, visando a educação de um novo homem adequado a uma sociedade urbano-industrial.

De fato, as crianças necessitavam de cuidados, principalmente aquelas expostas às mazelas sociais. O que se verificou nesse período, com a expansão das creches, foi um viés higienista, sanitarista e compensatório. Assim era tratada a infância: esse atendimento se constituía como um favor. Inicialmente, a ideia era proteger a infância dos males que afetavam a pobreza, principalmente a mortalidade infantil que apresentava altos índices, além de moralizar as crianças e as famílias, a fim de se adequarem aos preceitos do Estado que ainda defendia a eugenia¹ da raça (KUHLMANN JR., 2000; VIEIRA, 1988).

Vieira (1988) declara que os médicos sanitaristas recebiam as crianças de 0 a 12 anos na instituição denominada Casa da Criança, onde eram revezadas atividades de cunho escolar e recreativas. O foco era principalmente higienista, para tentar diminuir o alto grau de mortalidade infantil, com isso, a preocupação com atividades de natureza educativas era para

¹ Segundo Costa (1980 *apud* VIEIRA, 1988, p. 8), “a prevenção eugênica destinava-se a criar um novo homem, um indivíduo brasileiro mentalmente sadio. Mas este indivíduo não era um indivíduo qualquer. Ele deveria ser “branco, racista, xenófobo, puritano, chauvinista e antiliberal””.

crianças acima de 3 anos. Para as menores, prevalecia um atendimento de caráter assistencialista.

O trabalho de cunho recreativo, que era realizado na pré-escola, acontecia de forma complementar aos cuidados básicos com a saúde. Dessa forma, o caráter assistencialista fazia parte também da realidade da pré-escola das crianças pertencentes a camadas de nível socioeconômico baixo, mesmo que não tão evidente, como acontecia com o trabalho desenvolvido nas creches (KUHLMANN JR., 2000). Apesar de a recreação ter se propagado com as crianças do pré-escolar, as atividades eram divididas e já havia um interesse educacional pautado na alfabetização: o princípio era que a recreação ficasse em segundo plano e os fins pedagógicos fossem priorizados. Já para as crianças da creche, o caráter médico-higienista e compensatório permanecia fortemente. Na verdade, tanto a pré-escola quanto a creche ainda eram vistas como um apoio familiar, entretanto, influências pedagógicas de alguns educadores buscaram minimizar essa cultura na pré-escola e mais tardiamente na creche (VIEIRA, 1998).

Um momento que também marcou a história das instituições de Educação Infantil foi o regime militar de 1964. Nesse período, assim como afirma Kuhlmann Jr. (2000), apesar do Ministério da Educação ter se ocupado da educação pré-escolar, isso deveria significar um avanço positivo, já que tinha como pretensão que a Educação Infantil salvasse o país, solucionando problemas de ordem social e política. No entanto, a postura adotada com as crianças da camada popular, principalmente com aquelas menores de 3 anos, era contraditória, já que ainda configurava um atendimento como favor, ou seja, longe de ser um direito.

Com isso, um novo movimento entra em cena motivado pela reivindicação de creches pelas mulheres e marca a trajetória da Educação Infantil, devido ao aumento da demanda a cada dia. (CAMPOS, 1985; ROSEMBERG, 1984). O perfil das mulheres que necessitavam de vagas em creches correspondia a mulheres solteiras, abandonadas pelos maridos, viúvas que necessitavam trabalhar para complementar a renda familiar.

Mulheres “forçadas” a trabalhar, a maioria mulheres sozinhas, eram, na visão do DNCR, a clientela da creche, o que certamente revelava desajustamentos sociais, de ordem moral ou econômica. Assim, a creche vinha responder a uma anormalidade social com a entrada da mulher/mãe no mundo do trabalho, fora do lar, longe do bom e salutar convívio na família (VIEIRA, 1988, p. 11).

Entretanto, a crescente urbanização e o aumento das indústrias implicaram na inserção da mulher da camada média no setor trabalhista, o que contribuiu para aumentar ainda mais a demanda por vagas nas creches (KUHLMANN JR., 2000). Isso provocou uma mudança no perfil da clientela, que antes era associada apenas à pobreza. Sendo assim, é a partir dos anos 1970 que a expansão da creche ganha fôlego com o movimento de luta por creches².

De início são movimentos isolados. Mais tarde é organizado na cidade um movimento unitário: O movimento de luta por creches. Este movimento conseguiu integrar feministas de diversas tendências, grupos de mulheres associados ou não a igreja católica, aos diversos partidos políticos (legais ou clandestinos) e grupos independentes. E mais: conseguiu integrar grupos dispersos de moradores, que reivindicavam por creche isoladamente em seus bairros (ROSEMBERG, 1984, p. 77).

Este movimento eclodiu com grande força no município de São Paulo-SP. Devido à união dos grupos sociais e políticos, faziam parte das suas reivindicações outras causas, o que levou o movimento a alcançar uma alta visibilidade na mídia e na sociedade. Por isso, logo chamou a atenção do Estado para problemas sociais que estavam se agravando, dentre eles, a demanda por creches.

Entre uma das reivindicações do movimento de luta por creches, Kuhlmann Jr. (2000, p. 12) destaca:

A defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social, na cidade de São Paulo.

O ingresso das mulheres da camada média, no setor trabalhista, serviu também para iniciar uma mudança de perspectiva da creche e da pré-escola para um paradigma mais educacional, de maneira que o caráter assistencialista estava agora em dicotomia com o caráter educacional. Foi nesse momento, chegando aos anos 1980, que começou o

² Cabe ressaltar que, em Belo Horizonte-MG, existe um Movimento de Luta Pró-creches (MLPC) que já atua há 40 anos. O MLPC é uma organização social sem fins lucrativos que congrega creches e centros infantis comunitários, filantrópicos e confessionais do município de Belo Horizonte. Para mais informações, acessar: www.cmbh.mg.gov.br.

amadurecimento da visão de educação não mais como apoio familiar e sim um direito da criança (KUHLMANN JR., 2000).

Como resposta ao movimento, o Estado, que ainda não dispunha de uma política de atendimento para as crianças, contava com as empresas que por lei deveriam ofertar vagas, sob sua responsabilidade, nas creches, já que as operárias tinham esse direito. Porém, devido à grande procura e ao aumento de mulheres no setor industrial, essas vagas foram ficando escassas (ROSEMBERG, 1984).

O Estado, enquanto provedor de bens sociais, continuava buscando maneiras de transferir responsabilidades do cuidado com a infância, ao procurar alternativas para criação de vagas em instituições de Educação Infantil. Essa iniciativa era feita por meio de parcerias com órgãos privados, com ou sem fins lucrativos, instituições filantrópicas, igrejas, dentre outros. O resultado dessa parceria foi a continuação da precariedade dos serviços ofertados, devido ao baixo investimento (CAMPOS *et al.*, 2006; KUHLMANN JR., 2000; ROSEMBERG, 1984).

O projeto “Casulo”, que se transformou em creches Casulo, é um ótimo exemplo para ilustrar instituições onde o que predomina é a prestação de serviço de baixo custo. Essa posição do governo é retratada por Campos (1985, p. 23):

Os aspectos que mais atraem a atenção governamental são aqueles que resultam em um suposto barateamento de custos: Utilização de espaços existentes, emprego de pessoal local, equipamento e materiais improvisados. Este tipo de atendimento é justificado com argumentos apoiados na valorização da “participação” e da “descentralização”.

A oferta de serviços pautada apenas na quantidade, como forma de suprir uma demanda, acabou gerando um déficit na qualidade, e a descentralização nem sempre garante eficiência nos serviços prestados. Em resumo: a Educação Infantil vem acompanhada de um histórico de exclusão, na qual o investimento não é prioridade, e os municípios acabam reproduzindo um modelo praticado há muito tempo.

Com a questão da qualidade em pauta, a Educação Infantil foi ganhando mais visibilidade devido à luta de diversos setores organizados da sociedade civil, em busca do direito ao cuidado e à educação, para uma parcela da população que antes era invisível aos olhos do Estado (CAMPOS *et al.*, 2006).

1.2 Legislação

Kuhlmann Jr. (2000) coloca que a Educação Infantil é fruto de uma construção sócio-histórica, com uma trajetória marcada pela dicotomia entre o caráter assistencialista e o caráter educacional. No início, as mobilizações sociais visavam a Educação Infantil como um direito das mães trabalhadoras. A partir dos anos 1980, no ápice dos movimentos sociais, a luta passou a abranger o direito à educação para as crianças (CAMPOS, 2006).

Para a Educação Infantil se constituir de vez como um direito, antes foi preciso superar nas Constituições Federais de 1937, 1946 e 1967 a concepção de amparo e assistência que ainda prevalecia. Apenas na Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, apareceu um indício de referência à Educação Infantil destinando o ensino às crianças menores de 7 anos e reforçando o direito das mães inseridas no mercado de trabalho. A partir deste ponto, a Educação Infantil foi ganhando espaço nos documentos importantes que estabelecem as leis (CURY, 1998).

É na CF (1988) que a Educação Infantil tem seu grande marco histórico. Ela deixa de ser um favor e passa a ser um direito expresso no Capítulo III da carta constituinte.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

A criança passa a ser vista como um sujeito de direitos. A diferença na CF (1988) é que o Estado passa a ter responsabilidade atribuída por lei com a educação das crianças pequenas. Campos (2010) e Cury (1998) enfatizam que, nas lutas dos movimentos sociais, esse direito à educação era parte das reivindicações. Ou seja, a sociedade já almejava isso, mas precisava de um engajamento, que posteriormente aconteceu com a presença de educadores e outros atores sociais que fortaleceram de vez a luta.

O inciso IV, do artigo 208 da CF (1988), merece atenção quando define o papel do Estado com a educação das crianças pequenas: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças

até 5 (cinco) anos de idade”³. Ter o direito à educação pública e gratuita, garantida por lei, foi uma grande conquista para a Educação Infantil e para as famílias. Como destacam Campos (2010) e Oliveira (1998), a CF (1988) trouxe avanços para a educação, pois a negação de direitos garantidos pode levar as famílias a acionarem o sistema de justiça contra o órgão responsável (Estado). Mesmo com direitos explícitos, algumas vezes pode ser necessária intervenção judicial para sua efetivação.

Esse direito à educação foi reafirmado com o sancionamento, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse documento tem como princípio estabelecer leis específicas de amparo à criança e ao adolescente, garantindo-lhes o direito à proteção e ao mesmo tempo deveres. Os avanços prosseguiram com a promulgação da LDB (1996).

[...] a LDB inovou profundamente ao colocar a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica. Esta é a grande ruptura que a LDB estabelece com toda a normatização até então havida no país, em regime nacional. A Educação Infantil passa a fazer parte, dizendo-se de uma forma mais direta, da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira. Isto quer dizer que a Educação Infantil deixou de estar prioritariamente no campo das escolas livres e passou ao âmbito das escolas regulares (CURY, 1998, p. 12).

A LDB (1996) traz uma nova dimensão para a Educação Infantil, além de modificações no seu contexto. Ela considera a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Deste modo, foi de extrema relevância para as crianças. No artigo 29 da LDB (1996), elas passaram a ser consideradas em distintos aspectos:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Esse novo contexto colocou em pauta outras questões, como por exemplo, as condições das instituições que ofertam a Educação Infantil, que passaram a ser denominadas creches, para as crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, para as crianças de 4 a 5 anos⁴. De

³ O inciso IV foi alterado pela Emenda Constitucional nº. 53, de 2006. No primeiro texto da Constituição de 1988, a Educação Infantil compreendia dos 0 aos 6 anos.

⁴ As crianças de 6 anos passaram a frequentar obrigatoriamente o Ensino Fundamental, assim como ficou estabelecido pela Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a LDB (1996) e ampliou o Ensino

acordo com Campos *et al.* (2006), essa mudança de considerar a Educação Infantil em duas etapas foi relevante à medida que a Educação Infantil passou a ser de responsabilidade dos órgãos de educação, principalmente para a creche, na qual o contexto estava distante de ser educacional. Com essa mudança, o cuidado e a educação passaram a ser direito de todas as crianças de 0 a 5 anos.

Adicionalmente, novas regulamentações foram necessárias para a formação de professores. A LDB (1996) regulamenta que os profissionais, para atuarem na Educação Infantil, deverão ter, no mínimo, formação em nível médio na modalidade normal. Uma formação que considere as especificidades dessa etapa educacional. Assim, a Educação Infantil foi, aos poucos, ganhando seus contornos a partir dos direitos consolidados via CF (1988), ECA (1990) e LDB (1996) (BARRETO, 1998; CURY, 1998).

No período que se estende de 1998 a 2017, mediante os documentos já instituídos, a movimentação de atores governamentais, e de outros setores sociais em torno da Educação Infantil, surgiram novas iniciativas para essa etapa da educação. Entre elas, destacam-se os Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil, em 1998. Composto por três volumes, esses documentos se caracterizam como norteadores para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições. O primeiro volume, que trata da introdução, apresenta algumas considerações sobre creche e pré-escola, além de objetivos, orientações didáticas e conteúdos propostos com base nas peculiaridades das crianças. O segundo volume está nomeado como Formação Pessoal e Social e está pautado no desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças. Todas as orientações estão divididas em dois grupos etários. Já o terceiro volume, intitulado “conhecimento de mundo”, possui os seguintes eixos temáticos: Movimento; Artes visuais; Música; Linguagem oral e escrita; Natureza e sociedade; e Matemática. Este documento apresenta orientações didáticas para o professor trabalhar as diferentes linguagens com as crianças na Educação Infantil.

Em 2006, são elaborados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Esse documento contém dois volumes, cujo objetivo vai além auxiliar os currículos e as práticas na Educação Infantil. Por meio de parâmetros estabelecidos, o documento visa a nortear, estabelecer referências para se pensar e implementar a qualidade da Educação Infantil de modo mais geral, no plano das políticas públicas. Uma importante distinção entre parâmetros e indicadores é apresentada nesses documentos:

Parâmetros são mais amplos e genéricos, **indicadores** mais específicos e precisos. Um parâmetro de qualidade inquestionável, por exemplo, é a formação específica das professoras e dos professores de Educação Infantil. Nesse caso, o indicador seria a série e o nível propriamente dito de formação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b, v. 1, p. 8).

Nesse sentido, o segundo volume do documento faz referência a aspectos de qualidade onde os parâmetros são organizados por seções. São eles: Propostas pedagógicas, Gestão das instituições de Educação Infantil; Formação de professores; Interações entre profissionais; e Infraestrutura.

Em continuidade a essas iniciativas, em 2009, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que têm como princípio orientar os currículos e as propostas pedagógicas das instituições. Elas devem ter as interações e brincadeiras como eixos norteadores, com base nos princípios:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Ao considerar esses princípios, nas propostas pedagógicas das instituições que ofertam a Educação Infantil, o cuidar e o educar precisam acontecer de forma indissociável. Isso pode ser considerado um marco nesse documento, pelo fato de ser o único de caráter obrigatório e que, portanto, deve ser cumprido em todo o território nacional.

Em seguida, aparecem os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), com a finalidade de orientar a avaliação de políticas de atendimento nas creches. Os critérios, presentes nesse documento, são de cunho reflexivo para as práticas realizadas no interior de todas as instituições de Educação Infantil.

No mesmo ano, são formulados os Indicadores da Qualidade na Educação

Infantil (2009). O objetivo deste documento é implementar uma cultura avaliativa nas instituições, onde as equipes, que atuam na Educação Infantil, em conjunto com a comunidade escolar, são convidadas e orientadas a participarem do processo de autoavaliação da qualidade das instituições. A intenção é que este documento apresente um potencial transformador nas instituições de Educação Infantil e contribua para a efetivação de uma educação de qualidade, em que as crianças tenham seus direitos garantidos e respeitados.

Os indicadores da Qualidade na Educação Infantil apresentam, como aspecto fundamental para a qualidade das instituições, um total de sete dimensões, sendo elas, 1) Planejamento institucional; 2) Multiplicidade de experiências e linguagens; 3) Interações; 4) Promoção da saúde; 5) Espaços, materiais e mobiliários; 6) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Para cada uma dessas dimensões, existem indicadores relacionados.

O documento também pode ser readaptado para a realidade local, como é o caso da rede paulistana que elaborou sua versão do documento, denominado Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Durante os períodos de revisão, surgiu a necessidade de acréscimo de duas dimensões: a dimensão 2 (Participação, escuta e autoria de bebês e crianças) e a dimensão 5 (referente a relações étnico-raciais e de gênero). Essas dimensões foram uma necessidade detectada também em outras experiências com a autoavaliação realizada pelo país (SÃO PAULO, 2016).

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil são um instrumento de autoavaliação institucional. Com a prática da autoavaliação, os resultados podem subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 5 anos, isto é, quando a instituição como um todo tem a consciência do caráter processual da avaliação.

Por sua vez, a Ação Educativa (2019) procurou dar ênfase ao documento: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, com sua publicação em 2019 do texto *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil: dos projetos político-pedagógicos das escolas à política educacional*.

Assim, a proposta apresentada neste guia objetiva, por um lado, monitorar a política de Educação Infantil por meio da utilização da autoavaliação participativa das unidades educacionais e, por outro, proporcionar subsídios para o debate e a formulação de uma política nacional de avaliação da/na Educação Infantil (AÇÃO EDUCATIVA, 2019, p. 12).

Essa publicação vem reafirmar a potencialidade que os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil têm para contribuir no processo de monitoramento participativo das políticas educacionais para a primeira infância.

Além desses documentos citados, temos o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024)⁵, que estipula metas e estratégias para que a educação brasileira melhore de forma equitativa e qualitativa. A meta 1 é toda reservada para a Educação Infantil e contém 17 estratégias. De acordo com o Parecer (SF) nº. 63 (BRASIL, 2018c), essas estratégias da meta 1, do PNE, podem ser estruturadas em três dimensões: qualidade, acesso e equidade.

No ano de 2015, foi firmada a Declaração de Incheon, resultado de um encontro comandado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), realizado na cidade de Incheon, da República da Coreia, que reuniu ministros, chefes e membros de delegações, representantes da sociedade civil, docentes, entre outros. O objetivo era de reafirmar a visão do movimento global “Educação para Todos”, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000. Ainda sobre essa declaração,

A Declaração de Incheon constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e, assim, reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento (BRASIL, 2016b, p. 5).

Com a educação como foco, a Declaração de Incheon definiu que o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) é “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. São princípios dessa Declaração: o acesso, equidade e qualidade. Deste modo, todos esses três princípios guiam as metas e estratégias estabelecidas na Declaração de Incheon.

É importante destacar que a Educação Infantil faz parte da Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030. Isso sinaliza a importância da educação nos primeiros anos de vida. Uma das metas que abrange essa etapa é a Meta 4.2: “até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-primária, de modo que estejam preparados para a educação primária” (BRASIL, 2016b, p. 140). Nessa perspectiva, observa-se que a qualidade para a Educação Infantil é defendida a nível global.

⁵ A Lei nº. 10.172/2001 aprovou o PNE, que esteve em vigor até 2011.

Em 2016, foi sancionada a Lei nº. 13.257, denominada “Marco Legal da Primeira Infância”. Ela define os princípios e diretrizes para a formulação de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos. Esse marco visa a garantia dos direitos das crianças conquistados via CF (1988) e o ECA (1990). Assim, ele altera alguns artigos do ECA (1990) com o objetivo de aprimorá-los.

Outro avanço para a Educação Infantil está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que foi elaborada a partir de uma série de debates públicos entre a sociedade e vários especialistas da educação. Esse documento visa orientar os currículos dos estados e municípios, de forma que todas as crianças de todas as regiões do Brasil tenham a mesma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento (um currículo básico comum). A BNCC tem como base teórica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e reforça o que já era estabelecido: a relação entre o cuidar e o educar, a centralidade da criança no processo de ensino e aprendizagem, o foco nas interações e brincadeiras como norteadores da prática pedagógica (BRASIL, 2018c).

A partir das interações e brincadeiras, a BNCC (2017) apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A criança é vista, na BNCC, como um sujeito que interage e constrói seu conhecimento por meio das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Além disso, o documento inova o arranjo curricular ao instituir os cinco campos de experiências onde são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018c).

Os campos de experiência apresentados no documento são os seguintes: “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; “traços, sons, cores e imagens”; e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Para cada um deles são explicitados como os direitos de aprendizagem devem ser garantidos e quais são os objetivos de aprendizagem considerando três grupos etários: bebês (0-18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (ABUCHAIM, 2018, p. 50).

A BNCC foi homologada em 2017. A Educação Infantil passou a ter um currículo comum a ser seguido. Cabe agora aos estados e municípios se apropriarem desse documento, juntamente com as instituições que ofertam a Educação Infantil.

Completando a série de documentos normativos instituídos para a Educação Infantil, em 2018, foi publicada uma nova versão do documento Parâmetros Nacionais de

Qualidade da Educação Infantil. Diferentemente das versões anteriores, esse documento foi reduzido a um único volume, que foi elaborado com base nos recentes dispositivos legais e nas atualizações das orientações e referências para a qualidade da Educação Infantil, após 2006. Essa nova versão enfatiza a responsabilidade de diferentes setores com a educação de qualidade para as crianças, o que vem a reafirmar a educação como compromisso de todos. Ao propor parâmetros de referência, ele tem o objetivo de orientar os sistemas de ensino como um todo, quanto a organização e funcionamento das instituições, incentivando a implementação e avaliação das políticas públicas, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

O documento define um total de oito parâmetros sendo eles: 1) Gestão dos sistemas e redes de ensino; 2) Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil; 3) Gestão das instituições de Educação Infantil; 4) Currículos, interações e práticas pedagógicas; 5) Interações com a família e a comunidade; 6) Intersetorialidade; 7) Espaços, materiais e mobiliários; 8) Infraestrutura. Para cada parâmetro, foram elaborados indicadores relacionados à qualidade dessa etapa educacional (BRASIL, 2018a).

Portanto, as mudanças nos aspectos normativos e nas medidas legais foram importantes para a Educação Infantil no formato que conhecemos hoje. Ser considerada como a primeira etapa da educação básica definiu de vez que o processo educativo começa desde a tenra idade.

1.3 Regime de colaboração, desigualdades, creche e pré-escola

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. Ela compreende a educação de crianças de 0 a 5 anos e deve considerar a qualidade do acesso e das condições de oferta, para além do aspecto quantitativo. Deste modo, é importante frisar que ela está prioritariamente sob a responsabilidade dos municípios. O art. 211 da CF (1988) estabelece que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. No inciso 2º do mesmo artigo, ela determina que “os

Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”.

Para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade, o federalismo é uma variável de impacto, pois foi dada muita autonomia aos municípios, mas eles não estão preparados. A Educação Infantil está legalmente nas mãos dos municípios, entes mais fracos em termos tributários e fiscais. A condição de muitos municípios brasileiros é de dependência dos demais entes federados, pois possuem baixa arrecadação tributária. E quando o município possui uma condição financeira favorável, a má gestão dos recursos financeiros se torna outro impasse (ABRUCIO, 2010; ARAUJO, 2013; BARRETO, 1998).

Diante desses impasses, fica complicado induzir políticas públicas para a Educação Infantil. Por isso, de acordo com Abrucio (2010), o regime de colaboração expresso no art. 211 da CF (1988) tem como finalidade garantir um equilíbrio da capacidade de gestão de cada ente federativo. Cabe aqui ressaltar que, apesar da CF (1988) ter estabelecido a condição do regime de colaboração entre os entes federados, não existe ainda uma regulamentação desse regime no Brasil. Existiram algumas tentativas, que não foram para a agenda política (ARAÚJO, 2013).

Araújo (2013, p. 793) ainda reitera sobre o regime de colaboração:

Entre as dificuldades para a falta de regulamentação do regime de colaboração para a educação está a necessidade de uma reforma fiscal que redistribua os recursos segundo as responsabilidades e as demandas de atendimento de cada ente federado, pois o que temos hoje é que, na repartição do “bolo tributário”, os municípios são os que menos arrecadam e os que mais têm responsabilidade com a oferta educacional.

O município é o ente federado mais fraco em questões orçamentárias e financeiras, com atribuição de oferta do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Mas isso não quer dizer que as esferas estaduais e federais estejam isentas de contribuir de forma integrada para a oferta dessas etapas da educação básica. O princípio da cooperação é primordial, de forma que a redistribuição dos recursos seja equânime. Somente através do apoio, principalmente financeiro da União e dos estados, os padrões mínimos de qualidade da Educação Infantil estarão mais próximos de serem alcançados (ABRUCIO, 2010; CURY, 1998; BRASIL, 2018c).

Diante da meta 1 e das 17 estratégias traçadas pelo PNE (2014-2024), que compreende a Educação Infantil e considerando o PNE (2001-2011) anterior, em que a meta 1

não foi consolidada, os desafios ainda permanecem na busca pela melhoria da Educação Infantil.

Nas últimas décadas, mesmo com a promulgação da CF (1988), da LDB (1996), além de outras iniciativas do Ministério da Educação (MEC) e de organizações da sociedade, a realidade da Educação Infantil não condiz com as propostas dos documentos e diretrizes formulados em benefício das crianças de 0 a 5 anos. A Educação Infantil no Brasil segue o mesmo panorama do país, que é marcado pela desigualdade em variadas facetas.

A Educação Infantil, apesar de ter vivido uma recente expansão de atendimento, não seguiu prioridades, pois as crianças pertencentes a famílias de baixa renda, as negras e, também, aquelas da zona rural, em sua maioria estão fora da escola. A desigualdade, além de ocorrer por localização, cor/raça e renda, é demarcada também por regiões e até mesmo dentro da mesma região (BARRETO, 1998; CAMPOS *et al.*, 2010; GOMES, 2017; IBGE, 2017; IBGE, 2018).

A desigualdade é mais marcante entre as crianças de 0 a 3 anos da fase da creche, se comparada à pré-escola (4 a 5 anos). A creche, mesmo estando inserida no âmbito educacional, enfrenta vários dilemas decorrentes da sua trajetória histórica. Em relação à pré-escola, a obrigatoriedade da matrícula, a partir dos 4 anos de idade até os 17 anos, estabelecido pela Emenda Constitucional nº. 59/2009, impulsionou o acesso da faixa etária dos 4 aos 5 anos na pré-escola (ABUCHAIM, 2018; GOMES, 2017; IBGE, 2018).

No entanto, a pré-escola ainda não alcançou a sua universalização, como previsto no PNE (2014). Apesar das desigualdades regionais, raciais e socioeconômicas serem menos evidentes nessa população de 4 a 5 anos, ainda existe um percentual considerável de alunos excluídos da escola. Logo, percebe-se que a creche e a pré-escola apresentam contextos diferentes que podem influenciar diretamente na formulação de políticas públicas, que visem a redução das desigualdades e contribuam para a efetivação do direito à educação com um padrão de equidade e qualidade (ABUCHAIM, 2018; CAMPOS *et al.*, 2006; GOMES, 2017).

Considerando a meta 1 do PNE (2014), que almeja o alcance da universalização da pré-escola, até 2016 (prazo já esgotado), e a ampliação de no mínimo 50% do atendimento da população de 0 a 3 anos, até o final da vigência do plano, depreende-se que as condições de acesso da creche e da pré-escola ainda não alcançaram o nível desejável.

[...] em 2017, o percentual de crianças de 4 e 5 anos que frequentava escola ou creche no Brasil era de 91,7%, sem nenhuma Grande Região ou Unidade da Federação ter concluído a meta da universalização e com importantes desigualdades regionais observadas[...] enquanto Estados como do Ceará e do Piauí atingiram 97,8% e 97,6%, respectivamente, os Estados do Amapá, do Amazonas e do Acre encontravam-se abaixo de 80%. Em outras palavras, mais de 1/5 das crianças de 4 a 5 anos nessas três Unidades da Federação estavam fora da escola ou creche em 2017, distanciando a Região Norte (85,0%), mais do que as demais regiões do País, do alcance da meta 1 do PNE (IBGE, 2018, p. 83).

O contexto das regiões norte e centro-oeste impacta diretamente no andamento da universalização da pré-escola, pois esse percentual de crianças que está fora de uma instituição de Educação Infantil corresponde a uma parcela que habita na zona rural, que é negra e de nível socioeconômico baixo. Portanto, estão tendo seus direitos negados (ABUCHAIM, 2018; GOMES, 2017; BRASIL, 2018c).

De acordo com Gomes (2017) e o Parecer (SF) nº. 63 (BRASIL, 2018c), a pré-escola está mais próxima de atingir a meta 1. Já na creche, os dados sobre acesso são alarmantes, pois maioria da população com idade entre 0 a 3 anos está fora de uma instituição educacional. O fato da matrícula ser opcional não interfere no direito dessas crianças à educação pública de qualidade. As diferenças demográficas entre as regiões têm sido um fator marcante no aumento dessa desigualdade. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018, p. 83) ressaltam que:

Com relação às crianças de 0 a 3 anos, tampouco qualquer Unidade da Federação havia atingido a meta do PNE, de 50% de frequência à escola ou creche. [...] em 2017, Amapá (6,2%), Amazonas (10,3%) e Acre (18,0%) foram novamente as Unidades da Federação com os menores percentuais de frequência escolar. Porém, para este grupo etário, os maiores percentuais foram apresentados por Santa Catarina (46,1%) e São Paulo (46,0%). Nesse cenário, a Região Norte (16,9%) era a mais distante da meta que, segundo o PNE, deve ser atingida até 2024 [...]. Em todo o Brasil, 32,7% das crianças de 0 a 3 anos frequentavam escola ou creche.

O percentual de crianças que está frequentando a creche demonstra que houve um aumento do número de matrículas. Na pesquisa realizada por Campos *et al.* (2010), foi constatado que em 2008 apenas 18,1% das crianças de 0 a 3 anos frequentavam a creche. Atualmente, esse percentual é de 32,7%, de acordo com os dados do IBGE (2018). Apesar desse aumento, as desigualdades regionais aumentaram, seguidas por aquelas relacionadas ao

nível socioeconômico, localidade e raça/cor (CAMPOS *et al.*, 2010).

Vale destacar que, sem dúvida, houve uma evolução nas matrículas da Educação Infantil nos últimos anos, com destaque para as regiões Sul e Sudeste, que apresentaram percentuais mais próximos de alcançar a meta 1 do PNE 2014-2024. No entanto, regiões como Norte e Centro-Oeste vêm enfrentando dificuldades técnicas e financeiras, tanto para o alcance da universalização do acesso das crianças de 4 a 5 anos, como para a expansão da oferta da creche. Diante disso, o regime de colaboração dos demais entes federados é uma forma de minimizar a realidade enfrentada por essas regiões (ABUCHAIM, 2018; IBGE, 2018; BRASIL, 2018c).

O que se constata, nas pesquisas realizadas por Campos *et al.* (2010) e Gomes (2017), nos dados de IBGE (2017; 2018) e no Parecer (SF) nº. 63 (BRASIL, 2018c), é que as desigualdades estão acentuadas na educação das crianças de 0 a 5 anos, mesmo que na fase da pré-escola elas tenham apresentado uma sutil redução. Existe uma parcela da população de 0 a 5 anos com um determinado perfil que não está tendo acesso à educação.

Essa população é composta pelas crianças que pertencem a famílias com menor grau de instrução, que habitam na zona rural, periferias, tribos indígenas ou quilombolas, que possuem uma renda per capita entre 0 e 1 salário mínimo, em que a quantidade de crianças por família é maior. E interessante ressaltar que, independente da região, existe um interesse maior das famílias mais desfavorecidas em matricular as crianças em uma instituição de Educação Infantil, principalmente na creche (ABUCHAIM, 2018; CAMPOS *et al.*, 2006; IBGE, 2018; BRASIL, 2018c).

Esses grupos mais vulneráveis da sociedade precisam ter o direito à educação respeitado. Isso deveria começar pelo acesso à escola, que vem sendo negado para essa população. Observa-se que os resultados encontrados pelo IBGE (2018) e presentes no Parecer (SF) nº. 63 (BRASIL, 2018c), nada diferem dos mesmos dados encontrados na pesquisa realizada em seis capitais brasileiras, por Campos *et al.* (2010), na qual os mesmos problemas foram relatados. As desigualdades regionais permanecem acirradas, seguidas de outras já citadas anteriormente.

O não cumprimento do direito à educação de qualidade, dessa parte da população de crianças de 0 a 5 anos, pode acarretar efeito negativo no processo de escolarização futuro. Para Brasil (2018a), as experiências vivenciadas pelas crianças na primeira infância podem gerar reflexos para o seu desenvolvimento posterior. Por isso, a importância de garantir, além

do acesso, a qualidade do contexto educacional no qual as crianças estarão inseridas. A Declaração de Incheon (BRASIL, 2016b, p. 15) ainda complementa:

É nos primeiros anos de vida que ocorre o desenvolvimento cerebral mais significativo e também é nessa fase da vida que as crianças começam a se engajar em uma intensa construção de sentidos consigo mesmas e com o ambiente que as cerca, de forma a construir base para se tornarem cidadãs saudáveis, atenciosas, competentes e participativas.

Campos (1997) enfatiza, com base em pesquisas realizadas na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e na América Latina, que a frequência na Educação Infantil, de qualidade, favorece o progresso das crianças, criando bases para os níveis de ensino posteriores e refletindo no seu desempenho escolar. Campos (1997, p. 125) ainda ressalta que:

O fato de que programas de melhor qualidade apresentam um impacto mais duradouro precisa ser levado em consideração por aqueles que tem o poder de decisão, diante das tentações de se adotar programas de baixo custo e baixa qualidade para crianças mais pobres, que são justamente aquelas que mais se beneficiam de um bom atendimento.

Gomes (2017) alerta que é nas instituições de baixa qualidade que estão crianças que mais precisariam usufruir dos benefícios dos primeiros anos da escolarização. Entre esses benefícios, estão os diferentes resultados de desempenho dos alunos na Provinha Brasil. As crianças que frequentaram a pré-escola apresentam resultados mais positivos, embora isso possa variar de acordo com o contexto da instituição de Educação Infantil e, também, variáveis que impactam os resultados, como o nível socioeconômico (CAMPOS *et al.*, 2010).

Ainda cabe destacar que “os impactos da Educação Infantil, contudo, não dependem somente do crescimento da oferta de creche, mas também da qualidade das estruturas físicas e pedagógicas oferecidas por estas” (IBGE, 2017, p. 24). Pois o que adianta aumentar vagas nas instituições de Educação Infantil e não garantir as condições de oferta? O que está em questão é a qualidade que, dependendo do seu nível, pode contribuir para o desenvolvimento da criança. Barreto (1998, p. 27), nesse sentido, afirma que:

A qualidade do atendimento em instituições de educação infantil no Brasil, devido a forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados, especialmente na creche, que, historicamente, se caracterizou como um atendimento de guarda para crianças de famílias de renda mais baixa, mas também nas pré-escolas destinadas a essa faixa da população.

Campos *et al.* (2010) também já haviam identificado que os piores indicadores são encontrados na creche. Com esse contexto, a busca pela melhoria da qualidade da Educação Infantil pode ficar comprometida, já que a qualidade das instituições é um fator de impacto no desenvolvimento da criança.

Mesmo com todos os avanços conquistados a partir da CF (1988), ainda é necessária uma política intersetorial que invista no acesso seguido de melhores condições de oferta, pois o direito das crianças, principalmente as da creche, continua sendo prejudicado e até negado para muitas.

1.4 Financiamento

Considerando a complexidade da Educação Infantil, diante da demanda por vagas e das condições precárias de oferta (especialmente nas regiões brasileiras mais pobres), a responsabilidade dos municípios aumenta na condução da política da Educação Infantil que garanta ganhos de qualidade. Em busca da superação desses desafios, o cumprimento das metas e estratégias previstas no PNE (2014) envolve mais investimentos e consequentemente mais gastos para os municípios. Assim, o financiamento é outra variável de peso na busca por qualidade da Educação Infantil.

O financiamento da educação é previsto pela CF (1988), que determina:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Mesmo após a CF (1988) ter estabelecido o financiamento da educação e garantido a Educação Infantil como um direito, ela só passou a receber recursos em 2006, com a Emenda Constitucional nº. 53, que é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁶.

O FUNDEB é um fundo estadual para o qual cada Estado e seus municípios contribuem com 20% da arrecadação de impostos e transferências definidos por lei. A redistribuição dos recursos é feita de acordo com o número de alunos matriculados, por etapa da educação básica, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino, obedecendo a fatores de ponderação, que variam de 0,7 a 1,3 pontos. Toma-se como referência o fator 1, que é correspondente à categoria “Ensino Fundamental Urbano – Séries Iniciais”. Esses valores são definidos anualmente pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica, composta por representantes do MEC, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) (ABUCHAIM, 2018, p. 31).

O FUNDEB inova em sua composição em dois sentidos: o primeiro foi a inclusão da Educação Infantil e de outras etapas da educação básica no seu escopo, o segundo com o aumento do volume de recursos, que é bem maior do que do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (PIMENTA, 2017). Esse fator poderia incentivar a União a redistribuir de forma mais equânime os recursos para os estados e municípios. Porém, não é isso que tem acontecido quando se observa o valor do fator de ponderação destinado à creche e pré-escola, que são bem menores do que os valores investidos nos outros segmentos de ensino. Esse fator tem causado grandes distorções de acesso e condições de oferta na Educação Infantil, o que acaba aumentando a diferença de oportunidades (ABUCHAIM, 2018; BASSI, 2011).

Conforme Abuchaim (2018), Bassi (2011) e Pimenta (2017), existem outros programas de financiamento da educação básica, como o salário-educação, que é uma contribuição advinda das empresas e da “Lei dos Royalties”, em que um montante dos recursos provenientes dos royalties é destinado à educação. Mas nem mesmo eles têm conseguido complementar os recursos que a Educação Infantil precisa para alterar seu contexto e atingir as metas do PNE (2014-2024). A Educação Infantil já entrou com desvantagem no FUNDEB, pois antes o gasto com essa etapa era dos recursos que sobravam

⁶ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) esteve em vigor até 2006, e foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

do Ensino Fundamental, o que estagnou as medidas que visavam a melhoria da Educação Infantil.

O baixo investimento na Educação Infantil tem sido a realidade de algumas capitais brasileiras, devido à insuficiência de recursos, o que explica a dificuldade de garantir o acesso e melhores condições de oferta. Essa questão pode ser explicada devido à existência de muitos municípios com baixa arrecadação própria, o que leva a União a complementar os cofres desses municípios com um valor que se torna insuficiente, quando se considera a conjuntura dessas regiões. Com baixa arrecadação, a capacidade de gestão também fica comprometida e a oferta dos serviços mínimos, como saúde e educação, é conduzida precariamente (ABUCHAIM, 2018; BASSI, 2011; PINTO, 2014).

Diante desse contexto de financiamento da educação, em 2007, foram lançados pela Campanha Nacional Pelo Direito à Educação os conceitos de Custo Aluno-Qualidade (CAQ)⁷ e de Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi)⁸, que calculam o investimento por aluno, de acordo com a etapa e a modalidade de ensino, considerando insumos necessários para a garantia de um padrão mínimo de qualidade. Entre esses insumos estão a formação de professores, proporção de alunos por turma, infraestrutura adequada etc. No entanto, mesmo sendo aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ainda não foi homologado pelo MEC (ABUCHAIM, 2018; BRASIL, 2018c).

O Parecer (SF) nº. 63 (BRASIL, 2018c, p. 71) ainda afirma que:

Segundo o parecer do CNE, os valores por aluno/ano estimados para o CAQi em 2008 equivaleriam a R\$ 5.943,60, na creche, e a R\$ 2.301,24, na pré-escola. Atualizados em 2018 (Campanha, 2018), esses valores chegaram a R\$ 11.858,73 por aluno/ano para a creche em tempo integral e a R\$ 5.968,89 para a pré-escola em tempo integral. É certo que pode haver debate sobre os parâmetros considerados e os mecanismos de precificação e ponderação utilizados nesse cálculo.

Bassi (2011), ao analisar o financiamento em seis capitais brasileiras, revelou um grande contraste na forma de financiamento da Educação Infantil: enquanto havia

⁷ O Custo Aluno Qualidade (CAQ) difere do CAQi pois ele considera o caráter dinâmico do conceito de custo aluno e também a capacidade econômica do país. O CAQ é o padrão de qualidade que se aproxima dos custos dos países mais desenvolvidos em termos educacionais. Para mais informações: campanha.org.br

⁸ O Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) se constitui em um indicador que mostra o quanto deve ser investido por aluno de cada etapa da educação básica. O cálculo é realizado com base em condições, insumos materiais e humanos mínimos necessários das instituições educacionais. Para mais informações: campanha.org.br.

investimento superior ao estipulado pelo Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), em algumas capitais, em regiões como o Norte o gasto por aluno era bem abaixo do valor mínimo estipulado. Ou seja, nas regiões onde a arrecadação tributária é maior, elas conseguem alcançar o valor estipulado por aluno. Em contrapartida, em regiões de baixa arrecadação, mesmo com o complemento da união de 10%, esse valor repassado não consegue suprir as necessidades.

Deste modo, o que o FUNDEB tenta fazer é reduzir as desigualdades, mas o que parece é que os objetivos explícitos das políticas públicas muitas vezes não condizem com a realidade. Pinto (2014, p. 643) chama a atenção quando afirma:

Assim, se não houver uma mudança significativa no envolvimento do governo federal com o financiamento da educação básica, em especial quanto à viabilização do CAQi e do CAQ, inicialmente via FUNDEB e posteriormente por meio de um mecanismo permanente que regule o regime de colaboração na oferta educacional, pouca coisa mudará e o PNE 2014-2024 correrá o risco de ser estigmatizado e ter o fim inglório do PNE 2001-2011.

Para a Educação Infantil, sua inclusão no financiamento da educação básica representou um passo importante para a formulação de políticas para essa etapa. Para a busca de uma Educação Infantil, que efetive os direitos das crianças, o acesso equânime e as condições de oferta de qualidade, é preciso que os órgãos federais, estaduais e municipais façam prevalecer o regime de colaboração exposto no art. 211 da CF (1988). Os municípios estão com uma demanda da educação básica que necessita de mais gastos, devido às singularidades apresentadas. Assim, o Parecer (SF) nº. 63 (BRASIL, 2018c, p. 69) ressalta:

O FUNDEB mostrou-se instrumento muito importante para a ampliação da cobertura na educação infantil, mas sua vigência chega ao fim, de acordo com o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em 2020. Com efeito, esse mecanismo deverá ser rediscutido, não só para que se assegure a continuidade da política redistributiva que instituiu, de modo permanente, mas também para que se aperfeiçoem seus parâmetros e se superem suas fragilidades.

Dessa maneira, atingir a meta 1 do PNE (2014-2024) envolve capacidade de gestão dos municípios, o que abrange também a necessidade de uma política de redução das desigualdades, além do jogo político com as outras instâncias governamentais (ABUCHAIM,

2018).

1.5 Avaliação

Tendo apresentado o resgate histórico da Educação Infantil, até chegar ao panorama atual, destaca-se que a discussão sobre qualidade da Educação Infantil trouxe para o debate a avaliação como um elemento crucial.

Porém, Sousa e Pimenta (2018, p. 1.296) alertam para a necessidade de uma reflexão: “a avaliação cumpre papel indutor de políticas e práticas, no entanto, isso não se realiza sem consequências. Daí a importância de se afirmar, para além da necessidade de se implantar avaliação da educação infantil, ser essencial se atentar para as suas finalidades”. Por isso, é de extrema importância definir o que se considera como qualidade.

Segundo Sousa (2014), a avaliação emite um juízo de valor com base em critérios que podem aferir qualidade. Assim, a perspectiva assumida em torno da avaliação pode direcionar políticas que beneficiem a Educação Infantil. Sousa (2014, p. 72) ainda complementa que “é no movimento de busca pelo aprimoramento da qualidade da educação que a avaliação se insere nas políticas públicas”. Portanto, existe a necessidade de uma reflexão sobre a melhor forma de avaliação da Educação Infantil que garanta o direito das crianças a uma educação de qualidade.

Observa-se que a qualidade pensada para a primeira etapa da educação básica está em crescente debate no cenário educacional, o que tem contribuído para uma dicotomia sobre qual seria a melhor forma de avaliação a ser assumida para a Educação Infantil. Dentro desse campo de disputa, está em pauta a discussão entre o que seria mais coerente avaliar na Educação Infantil: o desempenho dos alunos ou as condições de oferta.

A avaliação com foco no desempenho das crianças ganha força com a implementação das avaliações de larga escala no contexto brasileiro, que seguem uma lógica de medir o desempenho cognitivo do aluno com foco nos resultados. Campos (2013, p. 35) utiliza-se da seguinte argumentação: “até bem pouco tempo a Educação Infantil permaneceu fora dessa discussão e, de certa forma, percorreu um caminho divergente, buscando adotar

procedimentos mais participativos, com maior ênfase na colaboração do que na competição”. No entanto, os direcionamentos que a avaliação pautada na medida e no desempenho tem trazido fogem do princípio de qualquer forma de colaboração.

Sabe-se que uma das estratégias mais frequentemente usadas na avaliação de etapas e níveis de ensino posteriores à educação infantil consiste na aferição de valor agregado da melhoria de desempenho cognitivo do aluno – desempenho aferido por meio de resultados em provas. A recente controvérsia quanto ao uso de provas e escalas de desenvolvimento como estratégia de avaliação de desempenho de crianças pequenas frequentando creche, entre outros aspectos, parece revelar uma preocupação ética com seu uso, além, evidentemente, de críticas à fragilidade de sua precisão e ao viés cultural desses instrumentos (ROSEMBERG, 2013, p. 54).

Apesar dos documentos e diretrizes para a Educação Infantil abordarem uma concepção de criança, que a valoriza enquanto sujeito dotado de especificidades, e que precisa ser respeitado, a proposta de avaliação que prioriza o desempenho acaba desconsiderando que a criança é um sujeito em desenvolvimento quando passa a usar testes para medir a capacidade cognitiva de cada criança. No campo da psicologia, entende-se que as crianças não se desenvolvem de forma igualitária (BRASIL, 2015; SOUSA, 2018).

A avaliação pensada em termos de desempenho, na Educação Infantil, tem se direcionado para o mesmo patamar das outras etapas da educação: a preocupação excessiva com os resultados tende a apagar aquilo que é intrínseco e está envolvido na prática pedagógica. As normatizações ocorridas no Ensino Fundamental, nessa perspectiva de testes, de medidas e desempenho cognitivo, podem gerar um reflexo na Educação Infantil com a intensificação de atividades de escrita e resolução de problemas, tornando a Educação Infantil uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental (CAMPOS, 2013; DIDONET, 2017).

Como afirmam Campos (2013) e Pimenta (2017), muitas experiências de avaliação da Educação Infantil são de origem estrangeira. A proposição com ênfase no desempenho foi marcada inicialmente pelo uso do *Ages & Stages Questionnaires* (ASQ-3)⁹, que foi adotado no Rio de Janeiro. Logo no início da sua utilização, já surgiram repercussões negativas de parte dos setores da sociedade.

⁹ O *Ages & Stages Questionnaires* (ASQ-3) é um instrumento desenvolvido nos Estados Unidos, em 1997, que tem como objetivo diagnosticar ou identificar distúrbios no desenvolvimento das crianças.

As diferentes manifestações compostas pela Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi/SEB/MEC); Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (Mieib), entre outros representantes da sociedade civil, se posicionam contra a aplicação desse instrumento, defendendo que a avaliação da qualidade precisa ser pensada a partir da trajetória da Educação Infantil, pelos estudos de desenvolvimento infantil, pela diversidade e pelos processos pedagógicos. São ainda criticadas a centralidade da avaliação nas crianças, como se elas fossem as únicas integrantes do processo (BRASIL, 2012; SOUSA, 2014).

A outra proposição em disputa na avaliação da Educação Infantil é o foco nas condições de oferta e processos. Essa ênfase ganhou visibilidade por tratar de outros argumentos que consideram uma Educação Infantil de qualidade. A proposição defende uma avaliação da Educação Infantil que seja democrática e valorize a diversidade, com um olhar prioritariamente voltado para as necessidades dessa etapa, como a garantia de acesso e condições de oferta que respeitem os direitos das crianças.

Conforme Pimenta (2017, p. 631),

A avaliação das condições de oferta e atendimento, que incluem analisar as ações de financiamento, a infraestrutura física das instituições, as condições de trabalho e de formação de professores e funcionários, a disponibilidade e qualidade dos materiais pedagógicos, a organização e o funcionamento dos estabelecimentos educacionais, as práticas pedagógicas, as condições de acessibilidade, entre outras vertentes, são aspectos fundamentais que devem ser incorporados ao desenho das avaliações da educação infantil.

Para a autora, a avaliação da Educação Infantil, com ênfase nas condições de oferta, remete a uma reflexão sobre os indicadores de qualidade para essa etapa da educação básica (PIMENTA, 2017).

Nessa direção, as duas propostas para a avaliação da Educação Infantil em curso têm contado com o apoio de profissionais ligados à área da educação. Didonet (2017, p. 13) colabora com esse debate ao colocar que:

Na educação infantil, a avaliação tem especificidades derivadas das características etárias das crianças, nos aspectos físicos, psicológicos e sociais, correlacionadas às formas culturais em que se dá sua formação humana, dependentes das finalidades e objetivos que a sociedade determina para essa etapa da educação, dos ambientes e espaços em que ela se realiza e das interações que se estabelecem entre crianças e entre crianças e adultos. Não pode ser tratada, por isso, da mesma forma como é a avaliação do ensino fundamental, médio ou superior.

A avaliação das demais etapas da educação, além de serem recentes nas políticas educacionais brasileiras, estão muito pautadas nas experiências de modelos internacionais adaptados ao contexto brasileiro. Na década de 1990, as avaliações de larga escala ganharam força com a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que apresenta foco na medida de competências e habilidades dos alunos. Assim, o desenvolvimento cognitivo dos estudantes passou a ser medido por meio de aplicação de testes padronizados, juntamente com questionários contextuais (BRASIL, 2012; CAMPOS, 2013; ROSEMBERG, 2013; SOUSA; PIMENTA, 2016).

Cabe salientar que, desde seu surgimento, o SAEB já passou por diversas mudanças. Dentre elas, destaca-se a ocorrida em 2019, em que o SAEB passou a considerar que todos os exames, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também conhecida como Prova Brasil), serão identificados apenas como SAEB. Além disso, a Educação Infantil passou a ser incorporada.

No caso da Educação Infantil, apesar de integrar a educação básica desde 1996, sua inserção no SAEB aconteceu por meio de um processo lento. Partindo dos delineamentos de avaliação da Educação Infantil propostos, o MEC organizou em 2011 um Grupo de Trabalho (GT), instituído pela Portaria nº. 1.147/2011, para estudar a questão e contribuir com um parecer. Como resultado desse GT, foi elaborado o documento intitulado “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação”, que foi publicado em 2012. Embora esse documento não possua força legal, ele apresenta um subsídio para o delineamento de uma proposta de avaliação para a Educação Infantil com ênfase nos insumos e processos. No entanto, isso não quer dizer que ele desconsidere totalmente a possibilidade de abordagem do desempenho e resultados dos alunos.

Quando entramos na discussão de avaliação de resultados, na maioria das vezes o direcionamento é a avaliação apenas da criança. Cumpre salientar que avaliar indicadores

também é avaliar resultados. Dentro do debate de insumos e processos versus avaliação de desempenho, não quer dizer que avaliar resultados seja algo sempre indesejado para a Educação Infantil. Ou seja: é necessário romper com essa ideia de oposição entre avaliação de resultados e Educação Infantil.

Em conformidade com Sousa (2018, p. 74),

Uma avaliação em larga escala, que tenha como foco a avaliação da criança em um contexto precário e desigual de oferta da educação infantil, apoia diagnósticos equivocados e leva à prescrição de “remédios” que, certamente não terão efeito, ou pior, poderão produzir graves efeitos colaterais.

A proposta de avaliação contida no documento “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação” sugere que se vá além da focalização no produto. Ou seja, passa a considerar o contexto, o que vai ao encontro do PNE (2014) para o período de 2014-2024, onde fica estabelecido em sua meta 1 (específica para a Educação Infantil) que a avaliação para essa etapa da educação básica será com base em insumos e processos (BRASIL, 2015; SOUSA, 2014; 2018).

O documento “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação” aponta para um caminho a seguir, embasado em documentos norteadores da Educação Infantil. De acordo com Rosenberg (2013, p. 51), “tal ‘sistemática’ concebe a avaliação como um processo formativo que, na Educação Infantil, deve-se voltar para as instituições, os programas e as políticas”. A ideia é que haja um diálogo entre as instâncias envolvidas com a Educação Infantil. Dessa forma, cada instância pode assumir suas responsabilidades, sendo que essa relação indica que avaliação não é apenas direcionada para as instituições. No caso da Educação Infantil, o uso dos Indicadores da qualidade na Educação Infantil (2009), enquanto instrumento de avaliação institucional, é uma alternativa para as instituições realizarem esse diálogo com a demais instâncias responsáveis pela educação das crianças de 0 a 5 anos. Nesse ponto de vista, Brasil (2012, p. 20) enfatiza:

Os resultados da avaliação institucional, produzidos pelos estabelecimentos educacionais, interpretados em seu conjunto, trazem pistas para a definição de prioridades e formulação de políticas educacionais; do mesmo modo, as avaliações das redes municipais de ensino iluminam as decisões em âmbito do Ministério da Educação.

Neste sentido, a avaliação pode ter um potencial indutor para melhorar a qualidade, no entanto, isso depende de critérios e indicadores utilizados, que precisam ser dinâmicos e adequados ao contexto (BRASIL, 2012). O documento “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação”, é claro quando afirma que elementos para formular esses critérios e indicadores da noção de qualidade da Educação Infantil podem ser encontrados nos documentos elaborados pelo MEC.

Foi com base nessa afirmação que o referido documento traz como sugestão algumas dimensões que podem subsidiar a avaliação da Educação Infantil. As dimensões se desdobram em atendimento, orçamento, espaço físico, recursos humanos e recursos materiais.

Por conseguinte, após a elaboração do documento “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação”, ocorreram várias iniciativas para a institucionalização da avaliação da Educação Infantil pautadas nas condições de oferta. Sousa (2018, p. 75) afirma que

A formalização e inserção dessa etapa no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB) deu-se por meio da Portaria nº. 369, de 5 de maio de 2016, expedida pelo então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, que criou o referido Sistema. Dentre outras indicações, a Portaria instituiu a Avaliação Nacional da Educação Infantil como integrante do SINAEB.

No entanto, a portaria foi revogada em 2016 com a justificativa de que o SINAEB precisava aguardar a aprovação da BNCC. De fato, as iniciativas que se sucederam, foram no sentido de colaborar com a inclusão da avaliação da Educação Infantil no SAEB. Dentre essas iniciativas, de acordo com Coutinho e Pimenta (2018), está a constituição de um GT, em 2014, que levantou informações sobre a Educação Infantil. Em 2016, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), foi organizada a formulação de um modelo de avaliação.

Em consequência dessas normatizações, em prol de uma avaliação para a Educação Infantil, em 2018 foi publicado o material Sistema de avaliação da educação básica documentos de referência versão 1.0. Esse documento apresenta a matriz de avaliação que é referência para os questionários do SAEB. Conforme Brasil (2018b, p. 40),

Estruturados como instrumentos dentro de uma ampla pesquisa, os questionários têm como objetivo geral produzir indicadores e informações que permitam mensurar as diferentes dimensões da qualidade da educação, com base nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal, pelas normas legais da área educacional e por outros documentos norteadores da prática educacional.

Dentro da sua especificidade, o uso do questionário como instrumento de avaliação permite a coleta de dados, que podem servir como base para identificar lacunas que estão impedindo a melhoria da qualidade, além de contribuir para elaboração de políticas públicas para a Educação Infantil.

Nesse contexto, através dessa publicação, foi instituída também em 2018 a Comissão de Assessoramento técnico-pedagógico, que analisou a reformulação da matriz de referência dos questionários do SAEB. A matriz apresentada possui sete dimensões: condições de acesso e oferta; condições de infraestrutura; insumos e recursos materiais; profissionais da Educação Infantil; gestão dos sistemas educacionais; gestão das unidades escolares; acessibilidade. Finalmente, a partir dessa comissão, a Educação Infantil foi incorporada ao SAEB (AÇÃO EDUCATIVA, 2019; COUTINHO; PIMENTA; 2018).

A partir do exposto, o Inep seguiu com ações que contribuíram de vez para a validação do novo formato do SAEB. No que tange a Educação Infantil, foram publicadas, no ano de 2019, a Portaria nº. 271, de 22 de março de 2019, e a Portaria nº. 366, de 29 de abril de 2019. Ambas estabelecem que a avaliação da Educação Infantil será realizada em caráter de estudo piloto, compreendendo instituições públicas ou conveniadas com o setor público, por meio de questionários eletrônicos aplicados a professores, diretores e gestores.

A incorporação da avaliação da Educação Infantil no SAEB constitui uma conquista para essa etapa educacional. Mesmo essa sendo uma primeira iniciativa em termos de avaliação, ainda assim, revela o compromisso dos órgãos competentes com a melhoria da qualidade da Educação Infantil. As avaliações foram aplicadas no final de 2019. Fica ainda a incógnita referente aos resultados e possíveis usos dessas avaliações.

2 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo aborda alguns pressupostos que envolvem a definição do termo “qualidade”. Busca-se situar o delineamento da qualidade para a Educação Infantil e as questões que permeiam a melhoria desta qualidade. Em seguida, são apresentadas as razões legais da existência de Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação e as consequências destes Planos para a Educação Infantil.

2.1 Pressupostos sobre a qualidade

Nos últimos anos, a Educação Infantil obteve grandes progressos em termos de leis e diretrizes. Ao mesmo tempo, observa-se que a maioria desses documentos traz a qualidade da educação como temática importante. Já na CF (1988), de acordo com o art. 206, inciso VII, fica instituído que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VII - garantia de padrão de qualidade”. Nesse sentido, é possível afirmar que ter um padrão de qualidade mínimo é um dos princípios da educação no Brasil.

Oliveira e Araújo (2005) afirmam que, ao tentar definir qualidade na educação, haverá possivelmente uma diversidade de respostas, pois qualidade é uma palavra ainda não completamente definida no contexto educacional. No entanto, é imprescindível tentar situar o que se considera como qualidade dentro de um determinado contexto. Nesse caso específico, trata-se da etapa da Educação Infantil.

Essa discussão em torno da qualidade não acontece apenas no Brasil, mas em contexto mundial. A preocupação em aferir a qualidade da educação é uma forma de garantir uma educação mais justa. Nesse sentido, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil assim expressam:

1) A qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2006b, p. 24).

A partir desses aspectos relacionados à qualidade, observa-se a abrangência que este termo apresenta, ou seja, a qualidade pode ser entendida de várias formas, dependendo do contexto a ser considerado. Conforme Brasil (2015, p. 29),

Muitas considerações têm sido feitas sobre as concepções que o termo **qualidade** assume, sobretudo quando se articula à oferta educativa. Entre as ideias recorrentes está a de que qualidade depende de valores particulares, sejam estes individuais ou de grupos; nesse sentido, não se pode articular qualidade a padrões universais, estabelecidos *a priori* e hierarquicamente, de cima para baixo.

Para Oliveira e Araújo (2005, p. 8), “uma das formas para se aprender essas noções de qualidade é buscar os indicadores utilizados socialmente para aferi-la”. Ou seja, é possível criar indicadores e medir a qualidade. Entretanto, é de suma importância considerar em que realidade esses indicadores irão atuar, levando em consideração que a sociedade não é estática. Portanto, elaborar indicadores é uma tarefa que envolve complexidade, principalmente no contexto educativo.

Na Educação Infantil, a discussão sobre qualidade teve seu ápice a partir das reformas das décadas de 1970 e 1980, quando emergiram os movimentos sociais de diferentes órgãos da sociedade, em prol dos direitos das crianças à educação. Isso despertou interesse de pesquisadores em estudar as condições de oferta das instituições. Os resultados não foram positivos, pois constatou-se a precariedade do contexto em que as crianças eram atendidas. Isso trouxe para o debate o papel do Estado no que tange as políticas sociais (CAMPOS *et al.*, 2006).

Sendo assim, a qualidade foi tomando diferentes perspectivas ao longo da trajetória da Educação Infantil. O direito da criança à educação, conquistado em 1988 via Constituição Federal, foi um marco histórico para as grandes mudanças ocorridas na Educação Infantil. O debate se centrou em uma Educação Infantil que possibilitasse a garantia efetiva dos direitos das crianças, por meio da oferta de um padrão mínimo de qualidade. As novas necessidades, advindas também do processo de redemocratização do Brasil, trouxeram

uma nova dimensão para a discussão sobre qualidade da Educação Infantil. A qualidade passou a envolver também questões de cunho social e político (CAMPOS *et al.*, 2006; CAMPOS, 2013; OLIVEIRA *et al.*, 2013).

Neste sentido, ao discutir sobre qualidade no campo educacional, é necessário atentar para os vários significados que a palavra comporta, de modo que não se produza um discurso reducionista, acreditando que existem padrões já definidos na área sobre a qualidade. Para Oliveira *et al.* (2013), os aspectos sociais, históricos, culturais, políticos etc. são pressupostos que influenciam uma concepção de qualidade. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), por exemplo, definem a qualidade como algo processual e contextual.

Segundo Brasil (2015, p. 30), “qualidade não é algo dado, qualidade se constrói, refletindo-se e discutindo acerca de pontos de vista expressos, negociando; o que requer participação”. A perspectiva é que seja democrático esse percurso de definição da qualidade, em que todos os membros que façam parte daquele contexto estejam envolvidos nas discussões, definições e revisões, já que a qualidade não consiste em um produto acabado.

Apesar da complexidade do tema, Didonet (2017, p. 15) afirma:

Embora o conceito de qualidade se modifique ao longo do tempo, esteja relacionado à cultura do grupo, da comunidade e da região, ele envolve parâmetros mínimos nacionais e locais. Tais parâmetros devem ser bem conhecidos e utilizados como referentes para a avaliação da instituição, do trabalho docente e da atuação das crianças, bem como para a construção de um plano de busca permanente da qualidade.

Assim, surge a importância da construção de parâmetros mínimos nacionais, buscando sempre considerar a realidade local e a garantia da efetivação da qualidade, já que o Brasil tem, como uma de suas características, a diversidade. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, v. 1, p. 23) ainda ressaltam:

Assim, no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero.

É nesse contexto que se percebe a complexidade que o termo qualidade carrega, principalmente no âmbito educacional. Isso explica o seu sentido polissêmico. A partir da CF (1988), que traz em seu parágrafo 1º, art. 211, o estabelecimento de equalização de oportunidades educacionais e a garantia de um padrão mínimo de qualidade, outros documentos trazem em sua redação a exigência de um padrão mínimo de qualidade como um elemento comum, seja direta ou indiretamente (CAMPOS *et al.*, 2006; OLIVEIRA *et al.*, 2013).

Ainda em relação ao padrão mínimo de qualidade Campos *et al.* (2006, p. 90) acrescentam:

A preocupação com a baixa qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões: percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas.

Nessa perspectiva, destaca-se a LDB (1996), em seu Inciso IX, art. 4º, como dever do Estado garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”, e também o PNE (2014-2024), que tem a meta 7 específica para a garantia da qualidade. De forma similar, as outras metas e estratégias do plano apresentam os desafios para a busca de uma educação de qualidade (ABUCHAIM, 2018; BRASIL, 2015).

A CF (1988) e a LDB (1996), ao afirmarem que é dever do Estado a garantia de padrões mínimos de qualidade, abriram inclusive a possibilidade de judicialização no caso do não atendimento desses padrões. No entanto, como afirmou-se, a definição dos padrões mínimos de qualidade não é fácil. Campos (1998, p. 42) esclarece sobre a definição dos padrões mínimos de qualidade:

A exigência de padrões mínimos visa definir um limite abaixo do qual os serviços são considerados como apresentando riscos inaceitáveis para as crianças. Portanto, acima desse mínimo, cada instituição ou programa pode fixar suas próprias metas ou padrões. A linha divisória depende evidentemente, das condições e características sociais e culturais de cada país ou região, mas não deve permitir que a população atendida corra riscos de sobrevivência ou não tenha seus direitos básicos respeitados.

A definição de um padrão mínimo de qualidade é uma forma de garantir que as crianças tenham ao menos seu direito respeitado. É nessa direção que o FUNDEB atua com sua função redistributiva, a fim de complementar, com recursos, o valor por aluno em municípios que não conseguem alcançar, devido à baixa capacidade financeira. Além desse fundo de financiamento, tem se destacado o CAQ e o CAQi¹⁰, no quais os cálculos do custo por aluno são baseados nos insumos necessários que garantam acesso e condições de oferta de qualidade equânime.

De acordo com Brasil (2006b), a reflexão sobre a qualidade da Educação Infantil contribui para se pensar nas condições de oferta, em como as práticas educativas e as experiências vivenciadas pelas crianças de 0 a 5 anos, nas instituições, têm se contextualizado. Ainda considerando Brasil (2006b, p. 32), trazer essa reflexão para o debate consequentemente “problematiza nossa prática, amplia olhares, fortalece ideias mais qualificadas acerca de uma boa instituição de Educação Infantil e de boas práticas”.

Nesse debate sobre qualidade da Educação Infantil, a Lei nº. 13.005/2014, que aprovou o PNE (2014-2024), tem como umas das suas prioridades a melhoria da qualidade da educação. Para a etapa da Educação Infantil foi formulada a seguinte meta:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Pesquisas empíricas têm revelado o cenário da Educação Infantil, pós-CF (1988) e promulgação da LDB (1996). Entre essas pesquisas, Campos *et al.* (2010) apresentam resultados que oferecem subsídios para a reflexão do panorama da Educação Infantil e, consequentemente, para busca da melhoria dessa primeira etapa da educação básica. Considerando as diferentes instituições e modalidades de atendimento, Campos *et al.* (2010) afirmaram que a qualidade nas instituições de Educação Infantil referente à creche variou do

¹⁰ O Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ) são cálculos que definem o investimento por aluno com a lógica diferente do FUNDEB. Ou seja o investimento na educação é calculado com base em insumos necessários para uma educação de qualidade.

nível inadequado ao básico¹¹. Na pré-escola, apenas uma capital atingiu o nível adequado (as demais permaneceram na avaliação semelhante à da creche).

Isso demonstra que existem muitos desafios a superar para atingir as metas do PNE (2014). Com a inclusão da creche no âmbito educacional, houve um aumento de instituições que ofertam a Educação Infantil. Mas nem sempre essa expansão vem acompanhada pela qualidade. Assim, o maior desafio tem sido adequar o atendimento a essas mudanças que ocorreram na Educação Infantil, visto que diferentes entidades, como as conveniadas, filantrópicas e privadas, têm apresentado uma crescente expansão no atendimento (CAMPOS *et al.*, 2006; CAMPOS *et al.*, 2010; PIMENTA, 2017).

Cumprе salientar que esse contexto de outros atores, diferentes espaços e instituições ofertando a Educação Infantil não é novidade, visto que o Estado, mesmo antes do surgimento da Educação Infantil, não manifestava comprometimento com a educação das crianças, principalmente com aquelas pertencentes à faixa etária de 0 a 3 anos. Quando houve o aumento das pressões sociais, o Estado já dividia a educação das crianças com instituições conveniadas como uma tentativa de suprir a demanda (FERNANDES; CAMPOS, 2015).

No decorrer da trajetória histórica da Educação Infantil, esse ato de dividir ou repassar as responsabilidades ganhou mais força com a reforma dos anos 1990, quando a Educação Infantil passou a ser de responsabilidade dos municípios e incluída no FUNDEB. Assim, a Educação Infantil passou a ter um financiamento. Porém, o valor-aluno estipulado pelo FUNDEB, que tem um papel redistributivo para minimizar a desigualdade, é aquém dos estipulados para as etapas posteriores da educação básica, em muitos municípios brasileiros (TRIPODI, 2016).

Os municípios, mediante o contexto de financiamento da Educação Infantil e da sobrecarga de responsabilidades, passaram a fazer parcerias com o setor privado por meio de estabelecimento de convênios. Ao mesmo tempo, o FUNDEB passou a fixar um valor-aluno de ponderação para as instituições de Educação Infantil conveniadas, menor do que havia estipulado para a rede pública (TRIPODI, 2016).

Neste sentido, Bassi (2011, p. 122) utiliza a seguinte argumentação:

¹¹ Esta pesquisa foi realizada em seis capitais brasileiras, abrangendo 147 instituições, entre elas municipais, conveniadas e privadas particulares. Como metodologia consistiu na formulação de subescalas contendo as dimensões de qualidade, e as mesmas de acordo com a análise foram classificadas em uma variação entre os níveis inadequado, básico, adequado, bom e excelente.

Não obstante, os fatores de ponderação diferenciados entre si e subdimensionados devem induzir determinados comportamentos no ritmo e direção da oferta pública de Educação Infantil. Pode-se esperar, por exemplo, que as prefeituras, diante do elevado custo de manutenção das creches públicas, não coberto pelo FUNDEB, e da obrigação legal de atender à demanda crescente da população pela educação infantil, sejam induzidas a investir na expansão do conveniamento – menos oneroso para os cofres públicos, mas com a contrapartida de um atendimento precário.

Essa alternativa por conveniamento, adotada pelos municípios como forma de ampliar a oferta da Educação Infantil, tende a se expandir. Como atestam Sousa e Pimenta (2019), parte das matrículas da Educação Infantil vem se dando por meio de convênios. Em contrapartida, o PNE (2014) em vigor com a meta 1, direcionada para a Educação Infantil, exige competência de gestão dos municípios frente aos desafios impostos, sobretudo aqueles relativos à creche. Isso pode refletir na forma como eles estão se organizando para alcançar a meta (SOUSA; PIMENTA, 2019; TRIPODI, 2016).

Bassi (2011) e Abuchaim (2018) chamam a atenção para essa forma de atendimento fora do aparelho estatal, já que o fator de ponderação repassado para estas instituições é menor, o que pode colocar a busca pela melhoria da qualidade em risco. Por isso, a importância da discussão sobre a qualidade. Discutir sobre a qualidade, de acordo com Oliveira *et al.* (2013), é uma forma de contribuir para uma educação mais democrática, visto que o nível de qualidade tem ficado abaixo do que é considerado um padrão mínimo pelos documentos elaborados pelo MEC. Um exemplo desses documentos é o “Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças”, que, na sua formulação, conta com uma listagem de critérios que estimulam a reflexão das práticas cotidianas, das políticas e dos programas que deveriam estar presentes na creche e na pré-escola. Essas e outras iniciativas são uma forma de subsidiar políticas públicas para a Educação Infantil, por meio de avaliações do contexto e de indicadores, utilizados para aferir a qualidade.

As instituições que ofertam a Educação Infantil no Brasil têm apresentado uma precariedade em várias dimensões da qualidade, sobretudo as conveniadas. Primeiramente, em relação à infraestrutura, nas quais foram constatadas muitas instituições com dependências físicas inadequadas, que não atendem as peculiaridades das crianças de 0 a 5 anos. Apesar de apresentarem equipamentos básicos para o funcionamento das atividades pedagógicas, a quantidade ainda é insuficiente (ABUCHAIM, 2017; CAMPOS *et al.*, 2006; CAMPOS *et al.*, 2010).

Na Educação Infantil, a infraestrutura compõe o processo educacional. Ela deve ser pensada com base nas especificidades das crianças, que estão em pleno desenvolvimento e necessitam de um ambiente que favoreça o aprendizado. Em conformidade com o Brasil (1998a, p. 68),

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição.

Diante disso, a precariedade na infraestrutura, identificada nas instituições que ofertam a Educação Infantil, acaba dificultando o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que uma instituição que atenda aos padrões básicos de infraestrutura pode beneficiar, além das crianças, todos os profissionais envolvidos.

Em segundo lugar, está a precariedade das propostas pedagógicas dessas instituições de Educação Infantil. Barreto (1998) alerta sobre a falta da dimensão educativa nas propostas de trabalho com as crianças, sendo mais grave essa questão nas creches. Isso tem como causa a tardia inserção da creche no setor educacional, onde as concepções de assistencialismo ainda permanecem enraizadas. Campos (2006, p. 113) afirma:

Se nos estudos relativos ao cotidiano das creches, a realidade que emerge é aquela marcada pelas rotinas de alimentação, higiene e sono, quando são examinados os estudos sobre pré-escola, o padrão descrito aponta para modelos pautados na escolarização.

As rotinas maçantes presentes nas creches, na educação das crianças, é um reflexo da falta de uma proposta pedagógica bem fundamentada nos princípios que conduzem a Educação Infantil, o que acaba refletindo na qualidade. A ausência de uma proposta pedagógica definida é ainda mais grave, nessa situação (ASSIS, 1998; CAMPOS *et al.*, 2006).

Por isso, as propostas pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 5 anos precisam estar conectadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e com os demais documentos que tratam das especificidades dessa etapa, a fim de evitar os equívocos entre o cuidar e o educar. Conforme Oliveira (1998), planejar a proposta pedagógica envolve

uma dimensão de fatores, incluindo a concepção sobre criança e a participação de todos envolvidos com a educação das crianças.

No caso da pré-escola, as atividades focadas apenas na alfabetização não estão respeitando o direito da criança a vivências de múltiplas experiências da infância. Uma proposta pedagógica para crianças de 4 e 5 anos deve assegurar uma transição sadia para o Ensino Fundamental, com o cuidado de não antecipar os conteúdos. Uma proposta pedagógica condizente com as peculiaridades da Educação Infantil é aquela que respeita as diferenças, considera a família como integrante do processo educativo, e mantém uma articulação com as políticas sociais. Ou seja, elas devem abarcar a complexidade dos diferentes contextos das crianças brasileiras (ASSIS, 1998; CAMPOS *et al.*, 2006; CAMPOS *et al.*, 2010).

Essa falta de clareza relacionada aos objetivos e à formulação da proposta pedagógica justifica-se em boa parte pela formação de professores. Campos *et al.* (2006) afirmam que a formação dos profissionais da educação (professores, pedagogos, diretores) é uma das principais variáveis para avaliar a qualidade da instituição. A estratégia 1.8 da meta 1 do PNE (2014) trata da formação inicial e continuada dos professores atuantes na Educação Infantil, como forma de estimular a formação em nível superior, indo para além da formação mínima que é exigida pela LDB (1996). Uma emenda alterando essa formação mínima do nível médio normal na LDB (1996) seria importante para dialogar com a meta 15 do PNE (2014-2024), que prevê a formação em nível superior para todos os professores da educação básica (BRASIL, 2018c).

Mesmo com a LDB (1996) exigindo formação mínima em nível médio normal para a atuação na Educação Infantil, o número de professores com curso superior que trabalham com essa etapa vem crescendo: já ultrapassou os 60% em 2018, de acordo com Brasil (2019). A rede pública possui o maior percentual de professoras com formação superior. O menor percentual é encontrado nas instituições conveniadas e privadas. A situação ideal seria se todos os docentes fossem habilitados em nível superior, já que o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos exige lidar com as especificidades da Educação Infantil (BRASIL, 2019; CAMPOS *et al.*, 2010; BRASIL, 2018c).

Segundo Gomes (2017) e Campos *et al.* (2006), como ainda é possível encontrar professores sem formação superior na Educação Infantil, é comum que nas pesquisas apareçam práticas cotidianas realizadas com as crianças sem uma ênfase pedagógica. Mesmo com professores com formação superior, essa falta de ênfase pedagógica também pode ocorrer,

pois os cursos de formação de professores não têm ofertado em seu currículo disciplinas específicas para o trabalho com a Educação Infantil (CAMPOS *et al.*, 2006; GOMES, 2017).

Campos *et al.* (2006) e Abuchaim (2018) relatam que os trabalhos desenvolvidos nas creches e pré-escolas têm adotado diversas concepções, muitas delas equivocadas e sem diálogo com os documentos e diretrizes para a Educação Infantil. Campos *et al.* (2010, p. 396) ainda acrescentam:

A situação das creches é sempre um pouco mais precária do que a encontrada nas pré-escolas; os professores não têm a oportunidade de desenvolver, em sua formação, os conhecimentos e o domínio de práticas pedagógicas específicas para o trabalho com crianças pequenas; nem todas as instituições oferecem formação continuada e apoio pedagógico para o trabalho com as crianças; e poucas contam com documentos orientadores para sua programação.

Esses dados se relacionam novamente com o déficit na formação de professores, que muitas vezes, sem o amparo da teoria, vão vivenciar na prática a experiência do trabalho com as crianças, e acabam reproduzindo práticas advindas do próprio período da escolarização. Os cursos de formação de professores poderiam reformular seus currículos para acompanhar as mudanças na Educação Infantil. No caso dos profissionais que já possuem curso superior, é necessária uma formação continuada que leve à reflexão da prática pedagógica.

A expansão significativa da Educação Infantil, a partir dos anos 1990, colocou em evidência a questão da qualidade, visto que, o interesse inicial dos movimentos sociais que reivindicaram a ampliação de vagas nas creches se pautava apenas na garantia do acesso. Dessa forma, a qualidade passou a ser objeto central no que se refere ao direito das crianças à educação pública, um direito conquistado por meio da promulgação da CF (1988) (BRASIL, 2015; CAMPOS *et al.*, 2006; CAMPOS, 2013; OLIVEIRA *et al.*, 2013; SOUSA; PIMENTA, 2018).

Nesse sentido, Oliveira e Araújo (2005, p. 7) ressaltam:

Até a década de 1980, as demandas da sociedade pelo acesso à escola e a todos os *bens sociais e econômicos* que as oportunidades educacionais oferecem, bem como a satisfação dessas demandas pelo poder público, caracterizaram a ampliação quantitativa da escolarização. A demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade.

Diante disso, percebe-se o quanto a CF (1988) contribuiu para uma maior visibilidade, tanto pública quanto política, para pensar a qualidade da Educação Infantil. A atribuição de responsabilidades e recursos foram definidas pela primeira vez e a creche passou a compor o âmbito educacional, além disso, ela impulsionou o surgimento de diretrizes e documentos, discussões teóricas e pesquisas que norteiam a educação de crianças de 0 a 5 anos (CAMPOS *et al.*, 2006; CAMPOS, 2013; OLIVEIRA *et al.*, 2013).

Nos últimos anos, mesmo havendo um maior percentual de crianças frequentando a Educação Infantil, principalmente na faixa etária de 4 a 5 anos, ainda existe uma grande disparidade na questão do acesso de crianças de 0 a 3 anos (IBGE, 2018). De acordo com Valadão (1998, p. 78), “o fato é que, como regra geral, a legislação em vigor compreende um conjunto de direitos que ainda precisam ser conquistados pelos cidadãos, inclusive as crianças”. Adicionalmente, a garantia do acesso esbarra na promoção da qualidade. Segundo Campos *et al.* (2010), o acesso não é garantia de qualidade: o ideal seria que os dois fossem indissociáveis.

Portanto, não basta apenas garantir o acesso, pois pesquisas sobre a Educação Infantil têm identificado instituições com infraestrutura, equipamentos e materiais inapropriados, profissionais sem formação, proposta pedagógica inadequada, dentre outros. Tudo isso desperta a atenção para a garantia da qualidade do atendimento a essa etapa da educação básica, afinal existem evidências de que crianças que frequentam uma instituição de Educação Infantil de qualidade apresentam um impacto positivo a longo prazo no seu desenvolvimento escolar. Além disso, as crianças da camada mais desfavorecida da população tendem a se beneficiar mais de uma educação de qualidade (BARRETO, 1998; BRASIL, 2006b; CAMPOS *et al.*, 2006; CAMPOS *et al.*, 2010; CAMPOS, 2017).

Diante do exposto, uma forma que a União encontrou para minimizar os desafios presentes na Educação Infantil foi lançar mão de programas para colaborar com o avanço da qualidade para esta etapa educacional. Entre esses programas está o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação

Infantil (Proinfância). Ele foi instituído em 2007, em parceria com os municípios, pelo MEC e o FNDE, para construção de creches e aquisição de materiais. O Proinfância, apesar dos seus problemas estruturais, como a falta de capacidade administrativa dos municípios, obras inacabadas, inconsistência de informações, foi responsável pela construção e ampliação de creches padronizadas com as especificidades do público-alvo (ABUCHAIM, 2018; BRASIL, 2018c; GOMES, 2017).

Outro programa de fomento da qualidade da Educação Infantil é o Brasil Carinhoso. Criado em 2012, ele tem como objetivo transferir recursos para os municípios, com base no quantitativo de matrículas de crianças de 0 a 48 meses, pertencentes as famílias que recebem o benefício Bolsa Família. Esse programa também não ficou isento da má administração dos recursos financeiros. Por outro lado, ele conseguiu aumentar o acesso à educação das crianças de camadas mais vulneráveis da sociedade brasileira (ABUCHAIM, 2018; BRASIL, 2018c; GOMES, 2017).

Além disso, foi lançado também o programa Criança Feliz em 2016. Inspirada no Marco Legal da Primeira Infância, essa iniciativa buscava atender, a partir de visitas domiciliares periódicas, famílias beneficiárias de programas sociais. Assim, por meio de ações intersetoriais, é oferecido acompanhamento à situação dessas famílias (BRASIL, 2018c; GOMES, 2017).

Ainda de acordo com Gomes (2017, p. 44),

Do ponto de vista da política pública educacional, é desejável que essa ação intersetorial colabore para a promoção do acesso à educação infantil, para a redução das desigualdades e para a melhoria do padrão de qualidade, problemas centrais para a etapa.

Essa ação articulada entre os diversos setores, como assistência social, saúde e educação, tende a contribuir para que as políticas públicas formuladas para a Educação Infantil não fiquem dispersas e, de fato, alcancem seus objetivos. O constante diálogo entre esses setores é uma forma de colaborar com as crianças para que seus direitos a uma educação de qualidade sejam atendidos.

Soma-se a essas iniciativas, de programas federais, a Política Nacional de Formação Continuada de Professores (Educação Infantil), em que o governo, por intermédio de parcerias, oferta cursos de especialização e aperfeiçoamento em docência na Educação

Infantil, buscando suprir as lacunas na formação inicial de docentes em serviço. (ABUCHAIM, 2018).

Tendo em vista o contexto apresentado, a luta pela qualidade da Educação Infantil persiste. Mesmo após a promulgação da CF (1988) e a existência de dispositivos legais de amparo a essa etapa da educação básica, a realidade atual continua apontando um déficit em termos do alcance da melhoria da qualidade. O acesso permanece comprometido assim como as condições de oferta. É neste sentido que o PNE (2014) e os respectivos PEEs e PMEs, considerados como instrumentos de política pública mais recentes e amparados pela força de lei constitucional, têm o objetivo de contribuir para a alteração do contexto atual da Educação Infantil, por meio do estabelecimento de metas, diretrizes e estratégias que possam garantir o direito a uma educação de qualidade.

2.1 Planejamento da educação

As discussões sobre o planejamento educacional no cenário brasileiro tiveram seu início na década de 1930, período em que inúmeros movimentos de cunho social e político (entre eles o Manifesto dos Pioneiros da Educação) se constituíram no campo das políticas educacionais. Ainda que a configuração do Estado brasileiro seja marcada por diversos grupos de disputas, por privilégios de algumas classes e descontinuidades de políticas, isso não impediu que as discussões sobre o planejamento educacional ganhassem repercussão. (DOURADO, 2016; MARTINS *et al.*, 2014).

De acordo com Dourado (2016), na Constituição de 1934 já havia uma medida com o objetivo de elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE). Essa iniciativa interferiria principalmente no clientelismo que se propagava no Brasil. No entanto, no governo de Getúlio Vargas, o Plano não teve validação.

No governo de Juscelino Kubistchek, pela primeira vez, o Plano Nacional de Educação foi associado ao desenvolvimento, o que era benéfico para a economia brasileira que necessitava de um planejamento. Essa ação ficou conhecida como Plano de Metas. Dessa forma, Martins *et al.* (2014, p. 280) alegam que:

A estruturação do planejamento da economia brasileira e de todos os setores derivados e interdependentes deu origem a prática do planejamento na administração pública, que exercida autocraticamente durante o regime militar, provocou enormes distorções internas ao sistema.

Neste sentido, outros Planos foram elaborados após o Plano de Metas de Juscelino Kubistchek. Eles começaram a dar indícios de uma preocupação com serviços de qualidade. Sendo assim, após um longo período de debates e mudanças ocorridas na tessitura política do Brasil, a CF (1988) trouxe força constitucional para a implementação do Plano de Educação. A LDB (1996) reforçou isso, determinando que a União teria o prazo de um ano para encaminhar o novo PNE ao Congresso Nacional (BRASIL, 2014; DOURADO, 2016). Na visão de Dourado (2016, p. 18),

Todos os antecedentes históricos indicam os caminhos e opções hegemônicas adotados no planejamento e nas políticas educacionais de governo, não se efetivando, portanto, como políticas de Estado ampliado, malgrado alguns processos de participação mais amplos. Isso vai se efetivar com a aprovação do PNE – Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001– que, apesar de aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República – tendo, portanto, força de lei –, não vai se constituir na referência-base do planejamento e das políticas educacionais.

A Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o PNE para o período de 10 anos, foi resultado de um processo que envolveu dois grupos distintos com anseios opostos: por um lado, os grupos representados pela sociedade civil sentiam-se lesados por não terem suas prioridades representadas no novo Plano, dentre elas a garantia de ampliação do investimento na educação pública. Em contrapartida, os grupos constituídos pelos representantes do governo buscaram incorporar no novo plano interesses próprios, priorizando políticas focalizadas (DOURADO, 2016; MARTINS, *et al.*, 2014).

O PNE (2001), apesar de ser considerado um avanço para as políticas educacionais, apresentava algumas limitações que interferiram na busca por uma educação de qualidade. Desta forma, os embates entre os grupos permaneceram ao longo da sua vigência, pois as metas do Plano eram, em sua maioria, condizentes com os interesses do governo.

Objeto de muita polêmica, as metas do PNE (2001-2011) foram debatidas, com destaque para a as Conferências Nacionais de Educação (Conaes), em 2010 e em 2014. Após

quatro anos de tramitação no Congresso, no dia 25 de junho de 2014, foi sancionado o novo PNE, por meio da Lei nº. 13.005, com validade de 10 anos (DOURADO, 2016; MARTINS *et al.*, 2014).

O PNE (2014) é uma lei federal prevista no art. 214 da CF (1988), alterado pela Emenda Constitucional 59/2009 e pelo art. 9º da LDB (1996). Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação, visando direcionar esforços e investimentos para a garantia da qualidade educacional. O PNE se constitui como um Plano de Estado por razões legais, o que se torna importante para garantir força ao documento, evitar a descontinuidade das metas e, ainda, responsabilizar as instâncias envolvidas caso as metas não sejam alcançadas.

O PNE (2014) como documento de força constitucional, suas diretrizes estão em consonância com o art. 214 da CF (1988), ao estabelecer o princípio político do Plano, no seu art. 2º:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a).

Essas diretrizes têm como princípio enfatizar políticas públicas que garantam uma educação de qualidade. Além delas, o PNE (2014) é composto por 20 metas que abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com ênfase em áreas importantes para o avanço da educação brasileira, como a alfabetização de crianças, jovens e adultos, educação inclusiva, educação integral, formação e valorização de professores, gestão democrática e financiamento do ensino.

Para alcançar essas metas, foram traçadas um total de 254 estratégias. No que se

refere à Educação Infantil, pode-se considerar que ela comporta metas para a creche e pré-escola. A primeira prevê a universalização da pré-escola até 2016, permitindo o acesso das crianças com idade entre 4 e 5 anos (BRASIL, 2014a). A segunda é direcionada para as crianças da faixa etária de 0 a 3 anos, em que é estipulado que as vagas sejam ampliadas em 50% até o final da vigência do Plano. Para alcançar a meta específica da Educação Infantil, foram formuladas dezessete estratégias (BRASIL, 2014a).

Apesar do acesso ter aumentado nos últimos anos, ainda é preocupante o alcance da meta 1, visto que essa meta já estava presente no PNE (2001). Apenas na pré-escola o (alcance de 80% de crianças de 4 a 5 anos na escola) foi concretizada. No novo PNE (2014), o prazo para a universalização do acesso para as crianças de 4 a 5 anos já se esgotou. O percentual de crianças brasileiras matriculadas na pré-escola, atualmente, de acordo com o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) do MEC, é de 91,5%. Entretanto, levando em consideração que o PNE (2014) ainda está em vigor até 2024, a universalização da pré-escola está mais avançada. Um fator que contribuiu para a concretização dessa meta foi a Emenda Constitucional nº. 59/2009, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino para as crianças de 4 a 17 anos (GOMES, 2017; BRASIL, 2018c).

No entanto, a estimativa para a creche permaneceu a mesma, isto é, o alcance do atendimento de 50% de crianças da faixa etária de 0 a 3 anos. O que significa que não houve inovação relativa ao PNE (2001). Quando o novo PNE estava em discussão, a meta relacionada ao alcance de 50% de crianças matriculadas na creche ainda não havia se concretizado e ela permaneceu como desafio. Os dados atuais disponibilizados pelo SIMEC apontam que o percentual da população de 0 a 3 anos, que frequentam a creche, é de apenas 31,9%. Isso mostra que há necessidade de mais esforços para a garantia do acesso à educação, principalmente para a faixa etária que compreende as crianças de 0 a 3 anos, onde a obrigatoriedade não é exigida (GOMES, 2017; BRASIL, 2018c).

Para alcançar a meta 1 e as demais metas estabelecidas no PNE (2014), esse documento normativo em seu Art.8º incumbe os estados e municípios a elaborarem ou reformularem seus respectivos Planos de Educação, de forma que haja uma articulação entre o PNE, o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME).

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais [...] (BRASIL, 2014a).

Nessa direção, da mesma forma que esse documento estabelece o encadeamento entre os Planos de cada ente federado, ele define:

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.

§ 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 3º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º.

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

§ 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

§ 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.

§ 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação (BRASIL, 2014a).

Cabe ressaltar que, mesmo que a União, os estados, e os municípios tenham responsabilidades diferentes sobre os vários segmentos da educação, é de suma importância que o regime de colaboração se efetive na prática de forma articulada, em prol do cumprimento das diretrizes, metas e estratégias do PNE, PEEs e PMEs. Caso contrário, esses instrumentos de política pública educacional não alcançarão o principal objetivo que é contribuir para a garantia de uma educação de qualidade para todos.

Destaca-se ainda que o PNE (2001) já previa que estados e municípios elaborassem seus Planos de Educação. Órgãos como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outros, tiveram um papel importante estimulando os municípios a elaborarem seus PMEs (MARTINS *et al.*, 2014).

Nessa perspectiva, é importante entender o processo de elaboração de um PME. Para elaborar um Plano de Educação existem várias etapas, que devem ser seguidas para o Plano ser condizente com a realidade local. Não basta apenas alinhar o PME ao PNE. Não se trata apenas de uma cópia. Apesar do PNE servir como base, é de extrema relevância que o município contemple sua realidade ao elaborar seu Plano de Educação (BRASIL, 2014b).

Para que essa realidade seja contemplada, inicialmente, é necessário a instituição de uma comissão coordenadora composta por representantes da sociedade, caso o município não tenha um Conselho Municipal de Educação. Estão aptos a participarem dessa comissão coordenadora os membros da comunidade escolar, da Secretaria de Educação, dos Conselhos de Educação, universidades, movimentos sociais e representantes políticos (BRASIL, 2014b; MARTINS *et al.*, 2014).

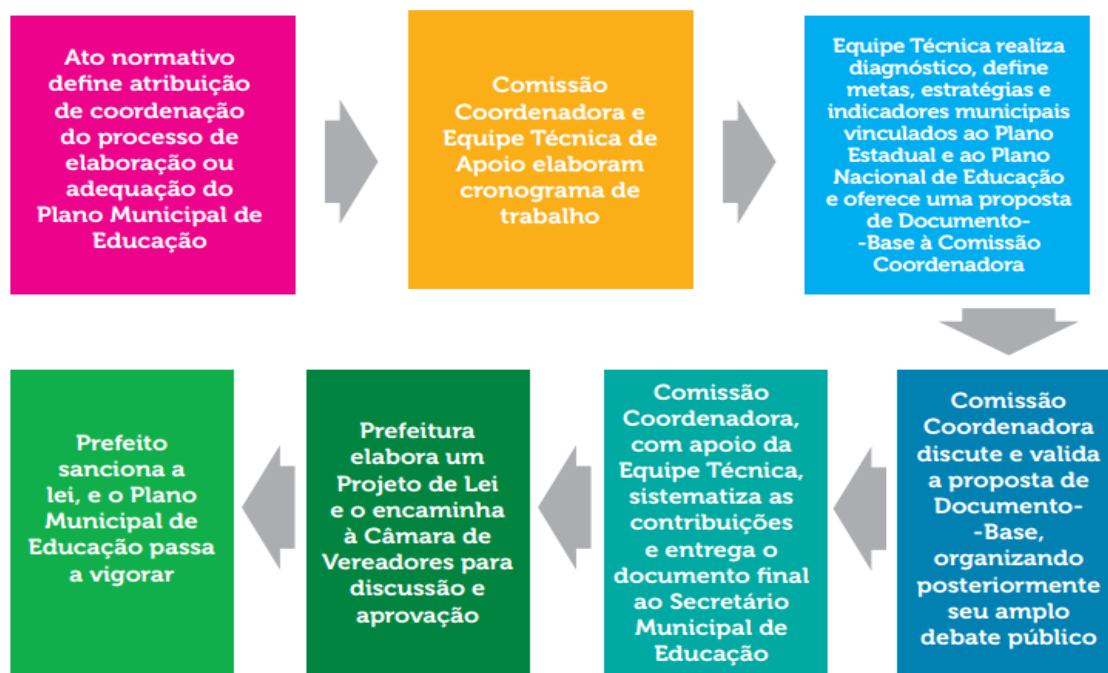
Em seguida, uma equipe técnica composta por membros da Secretaria Municipal e Estadual de Educação, Administração, Planejamento e Finanças é nomeada com o intuito de fortalecer o processo de elaboração do PME. Essa equipe técnica tem a função de realizar o levantamento do diagnóstico da realidade educacional do município, para ocorrer a formulação do documento-base, que serve como um instrumento de consulta pública e fica disponível para debate com a comunidade. Como o documento-base é uma primeira proposta do Plano, a ideia é que o processo de debate seja bem participativo:

A gestão democrática é um princípio constitucional que tem como pressuposto o respeito mútuo, a responsabilidade dos atores envolvidos e a efetiva participação nas decisões. Por esse motivo, é fundamental que o Plano de Educação seja elaborado ou adequado com a participação de todos os atores envolvidos com as questões educacionais. Quanto mais representativa for a participação na elaboração do Plano, mais favorecida será a corresponsabilidade nos processos de implantação, execução, acompanhamento e avaliação (BRASIL, 2014b, p. 12).

Após amplos debates, o documento-base passa pelo processo de revisão, onde serão feitas as alterações necessárias, de acordo com os resultados dos debates. Depois, ele segue para a validação da comissão coordenadora. A versão final do documento pode então ser encaminhada para o poder executivo do município, que em seguida envia um projeto de lei para a apreciação do poder legislativo (BRASIL, 2014b).

Em síntese, as etapas para a elaboração do Plano Municipal são as seguintes (Figura 1).

Figura 1- Etapas de elaboração do Plano Municipal de Educação



Fonte: BRASIL (2014b)

Brasil (2014) declara que, mesmo após a entrega do documento final, ao poder executivo e legislativo, é importante que a comissão coordenadora e a comunidade continuem acompanhando a tramitação do PME. Isso é uma forma de garantir que as diretrizes, metas e

estratégias do PME aprovado sejam mais próximas possível do que foi discutido via mobilização social, utilizando o contexto do município.

Em relação à elaboração dos Planos Municipais de Educação, considerando o nível nacional¹², dos 5.570 municípios brasileiros, apenas dois não possuem ainda o PME implementado. Observa-se que a Lei nº. 13.005/2014, que aprovou o PNE e determinou que os municípios adequassem ou elaborassem seus PMEs, com o prazo de um ano a partir da sua promulgação, apesar do atraso em relação ao que foi proposto no dispositivo legal, atualmente está quase consolidada.

Do ponto de vista de Dourado (2016, p. 24), “grande parte dos estados e municípios elaboraram seus planos decenais, em condições e contextos os mais diversos”. Portanto, no âmbito deste trabalho, que tem como objeto de estudo avaliar a qualidade da Educação Infantil expressa em Planos Municipais de capitais brasileiras, cabe aqui trazer a lei sancionada de cada PME das seis capitais da amostra, juntamente com a meta estabelecida para a Educação Infantil.

Neste sentido, as leis dos PMEs, das seis capitais da amostra, e as metas específicas para a Educação Infantil seguem no Quadro 1.

Quadro 1- Lei de cada PME das capitais analisadas

Capital	Lei	Meta (Educação Infantil)
Belo Horizonte-MG	Lei nº. 10.917, de 14 de março de 2016 Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências.	META 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do PNE.
São Paulo-SP	Lei nº. 16.271, de 17 de setembro de 2015 Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo.	META 5: universalizar, até 2016, a Educação Infantil para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e assegurar, durante a vigência do Plano, atendimento para 75% das crianças de zero a 3 anos e 11 meses ou 100% da demanda registrada, o que for maior.
Fortaleza-CE	Lei nº. 10.371 de 24 de junho de 2015	META 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola,

¹² Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>. (Acesso em: 20 dez. 2019).

	Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei nº 9.441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal	para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo 50% das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.
Recife-PE	Lei nº. 18.147/2015 Aprova o Plano Municipal de Educação.	META 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 70% (setenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.
Salvador-BA	Lei nº. 9.105/2016 Aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador e dá outras providências.	META 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, durante o período de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e 60% (sessenta por cento) até o último ano deste Plano Municipal de Educação (PME).
Teresina-PI	Lei nº 4.739, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Teresina – PME e dá outras providências.	META 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos até o quinto ano de vigência do PME e garantir o mínimo de 80% (oitenta por cento) até o final do decênio.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos Planos Municipais de Educação das capitais Belo Horizonte-MG, São Paulo-SP, Fortaleza-CE, Recife-PE, Salvador-BA e Teresina-PI

As condições e contextos diversos, nos quais os PEEs e PMEs foram elaborados, refletem na iniciativa de cada dispositivo legal ao elaborar a meta referente à Educação Infantil. Conforme Tripodi (2016), os PMEs tendem a apresentar padrões de Planos, quando se analisa a meta direcionada para a Educação Infantil, ou seja, enquanto alguns estão alinhados à Lei nº. 13.005/2014, como é o caso das capitais Belo Horizonte-MG e Fortaleza-CE, outros apresentam uma diferença, como é perceptível nas metas das capitais São Paulo-SP,

Recife-PE, Salvador-BA e Teresina-PI. Nessas capitais, as porcentagens de atendimento das creches variam.

O alcance dessas diferentes metas relativas à Educação Infantil e as demais presentes nos PMEs, constituem-se como política de Estado para a educação brasileira, uma vez que os Planos decenais de educação “são elementos centrais para a consolidação da democracia, da inclusão social e da garantia do direito à educação de qualidade para todas as pessoas” (BRASIL, 2014b, p. 20). Nesse sentido, é preciso considerar que os PMEs trazem nas suas diretrizes metas e estratégias, uma intenção de qualidade que se almeja para a educação como um todo, visando superar velhos desafios no campo educacional.

Portanto, a iniciativa de criar um PNE foi um avanço para a educação brasileira e principalmente para etapa da Educação Infantil, que mesmo tendo seu direito garantido por meio de leis, na prática ainda enfrenta desafios como acesso, equidade, condições de oferta. Nesse contexto, as diretrizes, metas e estratégias dos Planos decenais só terão êxito se houver uma articulação entre o PNE, PEEs e os PMEs. Além disso, os demais entes federados precisam colaborar com apoio técnico e financeiro, pois os municípios dentro da organização federativa são os que possuem o menor poder de recursos (GOMES, 2017).

A superação do histórico no qual a Educação Infantil foi negligenciada, especialmente a creche, envolve o bom andamento das metas do PNE, PEEs e PMEs. Apesar dos avanços alcançados por meio dos aparatos normativos legais, o Estado ainda não cumpriu o seu papel de garantir o direito à educação de qualidade de todas as crianças brasileiras.

3 CARACTERIZAÇÃO DAS REDES

Este capítulo apresenta uma contextualização das redes das seguintes capitais da amostra: Belo Horizonte-MG, São Paulo-SP, Fortaleza-CE, Recife-PE, Salvador-BA e Teresina-PI. Buscou-se, como forma de caracterizar essas redes, informações relacionadas aos dados demográficos, recursos financeiros e dados educacionais referentes à Educação Infantil. Parte-se do pressuposto de que conhecer a realidade das redes é importante para compreender em qual contexto os Planos Municipais de Educação foram elaborados para o período de dez anos.

3.1 Belo Horizonte-MG

3.1.1 Demografia

De acordo o IBGE, a população residente em Belo Horizonte-MG, considerando os dados do Censo Demográfico de 2010, era de 2.375.151 habitantes e a população estimada para 2019 foi de 2.512.070. Isso significa um aumento populacional de aproximadamente de 5,76 %, segundo esta estimativa. A área territorial é equivalente a 331,401 km² e a densidade demográfica é de 7.167,00 hab/km². Além disso, o município é 100% urbano.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH),¹³ conforme o Atlas Brasil (2013), Belo Horizonte-MG alcançou em 2010 um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,810. Com esse valor, o município está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Municipal muito alto (por estar mais próximo do valor 1).

¹³ IDH significa Índice de Desenvolvimento Humano, sendo essa medida concebida pela ONU (Organização das Nações Unidas) para avaliar a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico de uma população a longo prazo. O índice pode variar de 0 a 1 (0 a 0,499 - Muito baixo; 0,500 a 0,599 - Baixo; 0,600 a 0,699 - Médio; 0,700 a 0,799 - Alto; 0,800 a 1 - Muito alto). O cálculo é realizado com base em três dimensões: renda, longevidade e educação.

3.1.2 Perfil econômico de Belo Horizonte-MG

De acordo com dados do IBGE, Belo Horizonte-MG registrou em 2017 um PIB (Produto Interno Bruto) de R\$ 88.951.168 e um PIB *per capita* de R\$ 35.245,02. Um valor maior que o PIB em 2010, que era de R\$ 59.229.634 reais.

A Tabela 1, a seguir, apresenta o potencial de receitas e despesas empenhadas de Belo Horizonte-MG.

Tabela 1- Potencial de receitas e despesas empenhadas de Belo Horizonte-MG

Ano	Receita (R\$)	Despesa empenhada (R\$)
2014	8.961.952	9.159.145
2015	9.015.566	9.128.986
2016	10.248.956	9.066.518
2017	9.717.117	10.036.418

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do site meumunicipio.org.br

O potencial de receita e despesa empenhada de Belo Horizonte-MG apresentou, no período observado¹⁴, um cenário econômico positivo apenas no ano de 2016, em que a receita do município foi maior do que a despesa empenhada.

A Tabela 2 apresenta os dados financeiros de Belo Horizonte-MG.

¹⁴ O site meumunicipio.org.br ainda não apresenta dados do ano 2018.

Tabela 2- Dados financeiros de Belo Horizonte-MG

Ano	Receita tributária	Receita de transferências intergovernamentais	Resultado fiscal ¹⁵	Despesa funcional com a educação ¹⁶
2014	37,47%	51,45%	-1,81%	25,68%
2015	35,72%	51,53%	-1,10%	26,85%
2016	33,71%	49,66%	12,15%	25,97%
2017	36,5%	51,05%	-2,83%	26,85%
2018	IND ¹⁷	IND	IND	27,72%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do site meumunicipio.org.br e de FNDE/SIOPE

A despesa funcional com a educação de Belo Horizonte-MG está acima dos 25%, que são estipulados constitucionalmente para os estados e municípios. Já a arrecadação municipal é menor do que o valor oriundo de transferências intergovernamentais. No período observado (2014-2018), 2016 foi o único ano em que o resultado fiscal do município foi positivo.

A Tabela 3 apresenta o percentual dos recursos do FUNDEB aplicados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Tabela 3- Percentual de recursos do FUNDEB aplicados por Belo Horizonte-MG na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental
2014	18,65%	81,85%
2015	27,95%	72,05%
2016	17,91%	67,72%
2017	26,33%	70,94%
2018	0,00% ¹⁸	77,28%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de FNDE/SIOPE

A partir da Tabela 3, nota-se que os percentuais de recursos do FUNDEB aplicados na Educação Infantil são bem menores quando comparados ao que é investido no Ensino Fundamental.

No que se refere ao gasto por aluno, a Tabela 4 mostra o investimento educacional do município, por aluno, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

¹⁵ O resultado fiscal mede o percentual que a prefeitura conseguiu economizar ou que gastou a mais diante da receita total.

¹⁶ Percentual de aplicação das receitas de impostos e transferências na manutenção e desenvolvimento do ensino MDE (mínimo de 25% para estados, DF e municípios).

¹⁷ Informações indisponíveis no site www.meumunicipio.org.br.

¹⁸ No site do FNDE não consta se o município não informou os dados, ou se não houve recursos do FUNDEB aplicados na etapa desse ano.

Tabela 4- Investimento por aluno em Belo Horizonte-MG

Ano	Creche (R\$)	Pré-escola (R\$)	Ensino Fundamental (R\$)
2014	5.598,05	6.896,97	8.964,30
2015	2.932,44	6.051,00	9.139,24
2016	6.448,58	15.596,19	9.707,09
2017	4.496,98	8.795,98	10.509,23
2018	5.940,05	9.134,43	9.911,40

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de FNDE/SIOPE

De acordo com a Tabela 4, o município investe um valor maior por aluno no Ensino Fundamental. A única exceção foi o ano de 2016. O investimento educacional por aluno, na Educação Infantil, é menor na creche.

3.1.3 Perfil educacional

As instituições de ensino de Belo Horizonte-MG estão divididas por dependências administrativas: federal, estadual, municipal, privada conveniada, privada não conveniada sem fins lucrativos, privada não conveniada com fins lucrativos. Em 2014, havia um total de 1.249 escolas que ofertavam a educação básica. Já em 2018, esse número aumentou para 1370.

A Tabela 5 apresenta dados específicos de escolas com Educação Infantil.

Tabela 5- Número de escolas com Educação Infantil regular por dependência administrativa em Belo Horizonte-MG

Dependência administrativa	Número de escolas (2014)			Número de escolas (2018)		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Pública	98	0	98	186	0	186
Privada	667	0	667	687	0	687

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do QEDu

No município de Belo Horizonte-MG, em 2014, o número total de escolas que ofertavam a Educação Infantil regular era de 765. Em 2018, aumentou para 873. Nota-se que, apesar do aumento de escolas públicas em 2018, a quantidade de escolas privadas permaneceu

bem maior.

A Tabela 6 traz o quantitativo de matrículas na Educação Infantil por dependência administrativa na creche.

Tabela 6- Matrícula em Belo Horizonte-MG por dependência administrativa - Creche

Ano	Total	Municipal	Estadual	Federal	Privada
2014	38.642	10.215	16	0	28.411
2015	40.130	14.011	10	0	26.109
2016	43.564	17.349	14	0	26.201
2017	45.545	18.656	0	0	26.889
2018	49.641	21.490	0	0	28.151

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do IBGE (Censos escolares/sinopse)

A quantidade de crianças matriculadas nas creches em Belo Horizonte-MG, durante o período de quatro anos, aumentou muito na rede municipal e diminuiu na rede privada. Observa-se, pela Tabela 6, que o total de matrículas, nesse período, expandiu 28,4%. O aumento de matrículas na creche ocorreu principalmente via rede municipal, que obteve um aumento de percentual de atendimento de 110,3% no período observado.

A Tabela 7 traz o quantitativo de matrículas na Educação Infantil por dependência administrativa na pré-escola.

Tabela 7- Matrícula em Belo Horizonte-MG por dependência administrativa - Pré-escola

Ano	Total	Municipal	Estadual	Federal	Privada
2014	45.951	16.091	3	0	29.857
2015	46.152	17.558	3	0	28.591
2016	50.088	21.006	4	0	29.078
2017	50.332	22.964	0	0	27.368
2018	51.129	24.618	0	0	26.511

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do IBGE (Censos escolares/sinopse)

Em quatro anos, o total de matrículas da Educação Infantil de Belo Horizonte-MG, na pré-escola, teve um aumento menor do que na creche. Apesar da rede privada ainda concentrar o maior número de matrículas, fica evidente um incremento importante da rede municipal e uma redução da rede privada. Em 2018, o número de matrículas das duas redes é bem próximo. Em 2014, a rede privada tinha um número muito maior de matrículas.

A Tabela 8 apresenta dados específicos em relação à formação docente.

Tabela 8- Percentual de docentes com curso superior em Belo Horizonte-MG

Dependência administrativa	2014 (%)			2018 (%)		
	Creche	Pré-escola	Total	Creche	Pré-escola	Total
Total	51,3	59,1	53,8	58,7	64,9	60,7
Privada	36,1	46,9	39,9	37,0	49,2	41,2
Público	73,3	81,6	76,5	79,3	83,1	81,1

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do INEP/MEC

Como indicado na Tabela 8, pode-se notar que as escolas públicas têm um percentual bem maior de docentes com curso superior. Além disso, nas escolas públicas e privadas, a pré-escola concentra o maior percentual de docentes com curso superior. Ambas as redes aumentaram seus percentuais de docentes com curso superior no período de 2014-2018.

A Tabela 9 apresenta os recursos disponíveis nas instituições de Educação Infantil de Belo Horizonte-MG.

Tabela 9- Recursos e infraestrutura disponíveis nas instituições de Educação Infantil¹⁹ de Belo Horizonte-MG

Recursos e infraestrutura	% (2014)	% (2018)
Escolas que fornecem alimentação	44% (339 escolas)	54% (468 escolas)
Biblioteca	75% (573 escolas)	65% (571 escolas)
Cozinha	93% (714 escolas)	92% (806 escolas)
Laboratório de informática	44% (338 escolas)	25% (215 escolas)
Laboratório de ciências	18% (141 escolas)	15% (128 escolas)
Quadra de esportes	54% (411 escolas)	48% (420 escolas)
Sala para leitura	22% (169 escolas)	24% (211 escolas)
Sala para a diretoria	88% (673 escolas)	82% (714 escolas)
Sala para os professores	69% (526 escolas)	69% (606 escolas)
Sala para atendimento especial	4% (27 escolas)	3% (27 escolas)
Sanitário dentro do prédio da escola	98% (753 escolas)	94% (817 escolas)
Impressora	96% (732 escolas)	71% (623 escolas)
Internet	94% (716 escolas)	97% (848 escolas)
Dependências acessíveis para pessoas com deficiência	35% (271 escolas)	43% (377 escolas)
Sanitários acessíveis para pessoas com deficiência	24% (185 escolas)	32% (280 escolas)

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do QEDu

É possível perceber, pela Tabela 9, que houve uma redução de percentual em 2018 na maioria dos recursos e infraestrutura nas instituições que ofertam a Educação Infantil em Belo Horizonte. Os únicos aumentos foram: escolas que fornecem alimentação, de internet,

¹⁹ Dados referente às instituições públicas e privadas que ofertam a Educação Infantil regular no município.

sala para leitura, dependências e sanitários com acessíveis para as pessoas com deficiência.

3.2 São Paulo-SP

3.2.1 Demografia

De acordo o IBGE, a população residente em São Paulo-SP, considerando os dados do Censo demográfico de 2010, era de 11.253.503 habitantes e a população estimada para 2019 foi de 12.252.023. Isso significa um aumento populacional de, aproximadamente, de 8,87%, segundo essa estimativa. A área territorial é equivalente a 1526,68 km² e a densidade demográfica de 7.398,26 hab/km². A taxa de urbanização é de 99,10%

Com relação ao IDHM do município, segundo o Atlas Brasil (2013), o município de São Paulo-SP alcançou em 2010 um índice de 0,805. Com esse valor, o município está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Municipal muito alto (por estar mais próximo do valor 1).

3.2.2 Perfil econômico de São Paulo-SP

Como assinalam os dados do IBGE, o município de São Paulo-SP registrou em 2017 um PIB de R\$ 699.288.352 e um PIB *per capita* de R\$ 57.759,39, um valor maior que o PIB em 2010, que era de R\$ 446.958.815 reais.

A Tabela 10 apresenta o potencial de receitas e despesas empenhadas de São Paulo-SP.

Tabela 10- Potencial de receitas e despesas empenhadas de São Paulo-SP

Ano	Receita (R\$)	Despesa liquidada (R\$)
2014	41.345.215	43.443.326
2015	48.102.298	47.047.575
2016	47.527.063	49.422.519
2017	51.768.086	51.414.029

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do site meumunicipio.org.br

O potencial de receita e despesa empenhada do município de São Paulo-SP apresentou, no período observado, um cenário econômico positivo nos anos de 2015 e 2017, em que a receita do município foi maior que a despesa empenhada.

A Tabela 11 apresenta os dados financeiros do município de São Paulo-SP.

Tabela 11- Dados financeiros de São Paulo-SP

Ano	Receita tributária	Receita de transferências intergovernamentais	Resultado fiscal	Despesa funcional com a educação
2014	50,51%	36,34%	-5,20%	29,35%
2015	47,79%	32,12%	2,29%	27,53%
2016	50,76%	33,33%	-4,18%	28,24%
2017	50,45%	31,36%	0,77%	27,30%
2018	IND	IND	IND	25,09%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do site meumunicipio.org.br e de FNDE/SIOPE

A despesa funcional com a educação do município de São Paulo-SP está acima dos 25%, que são estipulados constitucionalmente para os estados e municípios. Já a arrecadação municipal é maior que o valor oriundo de transferências intergovernamentais. No período observado de 2014-2018, em 2015 e 2017, o resultado fiscal do município foi positivo.

A Tabela 12 apresenta o percentual dos recursos do FUNDEB aplicados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Tabela 12- Percentual de recursos do FUNDEB aplicados por São Paulo-SP na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental
2014	59,20%	65,45%
2015	82,41%	63,57%
2016	32,34%	63,87%
2017	50,25%	50,76%
2018	0,00% ²⁰	52,32%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de FNDE/SIOPE

De acordo com a Tabela 12, observa-se que os percentuais de recursos do FUNDEB aplicados na Educação Infantil são menores quando comparados ao que é investido no Ensino Fundamental. A única exceção foi no ano de 2015, em que o valor aplicado na Educação Infantil foi maior. Já o ano de 2017 mostra um investimento bem equilibrado entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

No que se refere ao gasto por aluno, a Tabela 13 mostra o investimento educacional do município por aluno na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Tabela 13- Investimento por aluno em São Paulo-SP

Ano	Creche (R\$)	Pré-escola (R\$)	Ensino fundamental (R\$)
2014	9.108,83	12.668,63	13.969,16
2015	9.799,12	8.983,67	12.518,97
2016	19.805,38	20.347,55	14.114,15
2017	14.712,30	10.551,81	11.315,54
2018	14.844,37	10.760,10	10.517,67

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de FNDE/SIOPE

De acordo com a Tabela 13, apenas em 2016 e 2018 o investimento educacional por aluno na pré-escola foi maior do que no Ensino Fundamental. Observando o investimento educacional por aluno na Educação Infantil, nos anos de 2015, 2017 e 2018, o investimento por aluno foi maior na creche do que na pré-escola.

²⁰ No site do FNDE não consta se o município não informou os dados, ou se não houve recursos do FUNDEB aplicados na etapa esse ano.

3.2.3 Perfil educacional

As instituições de ensino do município de São Paulo-SP estão divididas por dependências administrativas: federal, estadual, municipal, privada conveniada, privada não conveniada sem fins lucrativos, privada não conveniada com fins lucrativos. Em 2014, havia um total de 6.444 escolas que ofertavam a educação básica. Já em 2018, esse número aumentou para 6.975.

A Tabela 14 apresenta dados específicos de escolas com Educação Infantil.

Tabela 14 - Número de escolas com Educação Infantil regular por dependência administrativa em São Paulo-SP

Dependência administrativa	Número de escolas (2014)			Número de escolas (2018)		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Pública	904	0	904	942	2	944
Privada	3.299	0	3.299	3.841	3	3.844

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de QEDu/Censo escolar INEP

No município de São Paulo-SP, em 2014, o número total de escolas que ofertavam a Educação Infantil regular era de 4.203. Em 2018, aumentou para 4.788. Nota-se que, em 2018, tanto o número de escolas públicas quanto o número de escolas privadas aumentaram, mas a quantidade de escolas privadas permaneceu maior.

A Tabela 15 traz o quantitativo de matrículas na Educação Infantil por dependência administrativa na creche.

Tabela 15- Matrícula em São Paulo-SP por dependência administrativa - Creche

Ano	Total	Municipal	Estadual	Federal	Privada
2014	282.235	57.367	275	158	224.435
2015	298.502	55.663	206	159	242.474
2016	330.872	56.751	166	150	273.805
2017	343.296	56.823	132	156	286.185
2018	365.854	56.719	69	114	308.952

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do IBGE (Censos escolares/sinopse)

A quantidade total de crianças matriculadas na creche, no município de São

Paulo-SP, durante o período de quatro anos, aumentou. Nota-se, pelo quadro 11, que houve uma expansão de matrículas na rede privada e uma diminuição da rede municipal. Apesar da Educação Infantil ser responsabilidade dos municípios, constata-se que a rede estadual e federal ainda oferta a Educação Infantil.

A Tabela 16 traz o quantitativo de matrículas na Educação Infantil por dependência administrativa na pré-escola.

Tabela 16- Matrícula em São Paulo-SP por dependência administrativa - Pré-escola

Ano	Total	Municipal	Estadual	Federal	Privada
2014	286.879	196.582	135	97	90.065
2015	287.525	197.374	115	97	89.939
2016	294.153	206.502	94	94	87.463
2017	295.600	213.830	94	91	81.585
2018	295.588	213.964	98	79	81.447

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do IBGE (Censos escolares/sinopse)

Observando o período de 2014 a 2018 na pré-escola, o cenário é o oposto da creche no município de São Paulo, pois a maioria das matrículas concentra-se na rede municipal de ensino, que registrou um aumento no período observado de 2014-2018. Enquanto isso, na rede privada, houve uma redução das matrículas.

A Tabela 17 apresenta dados específicos em relação à formação docente.

Tabela 17- Percentual de docentes com curso superior em São Paulo-SP

Dependência administrativa	2014 (%)			2018 (%)		
	Creche	Pré-escola	Total	Creche	Pré-escola	Total
Total	75,4	86,5	79,1	86,0	90,1	87,4
Privada	67,6	74,8	68,9	82,5	79,7	81,9
Público	91,8	96,5	94	96,3	98,2	97,3

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do INEP/MEC (2018)

Como indicado na Tabela 17, pode-se notar que as escolas públicas têm um percentual maior de docentes com curso superior. Ambas as redes aumentaram seus percentuais de docentes com curso superior no período 2014-2018, tanto na creche como na pré-escola.

A Tabela 18 traz os recursos disponíveis nas instituições de Educação Infantil do

município de São Paulo-SP.

Tabela 18- Recursos e infraestrutura disponíveis nas instituições de Educação Infantil de São Paulo-SP

Recursos e infraestrutura	% (2014)	% (2018)
Escolas que fornecem alimentação	65% (2.729 escolas)	69% (3.293 escolas)
Biblioteca	25% (1.058 escolas)	19% (924 escolas)
Cozinha	92% (3.862 escolas)	92% (4.404 escolas)
Laboratório de informática	32% (1.339 escolas)	21% (1.023 escolas)
Laboratório de ciências	13% (555 escolas)	7% (346 escolas)
Quadra de esportes	33% (1.399 escolas)	31% (1.488 escolas)
Sala para leitura	22% (938 escolas)	22% (1.037 escolas)
Sala para a diretoria	88% (3.702 escolas)	84% (4.043 escolas)
Sala para os professores	69% (2.885 escolas)	67% (3.231 escolas)
Sala para atendimento especial	0% (20 escolas)	1% (37 escolas)
Sanitário dentro do prédio da escola	95% (3.980 escolas)	91% (4.380 escolas)
Impressora	93% (3.919 escolas)	72% (3.424 escolas)
Internet	95% (3.983 escolas)	94% (4.499 escolas)
Dependências acessíveis para pessoas com deficiência	19% (797 escolas)	23% (1.089 escolas)
Sanitários acessíveis para pessoas com deficiência	28% (1.160 escolas)	33% (1.577 escolas)

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do QEDu

É possível perceber, pela Tabela 18, que quando se observa o total de instituições que ofertam a Educação Infantil em São Paulo, os recursos e a infraestrutura em sua maioria apresentaram uma redução do percentual em 2018. Com exceção das escolas que fornecem alimentação, onde se observa um discreto aumento, assim como de instituições com dependências e sanitários acessíveis para pessoas com deficiências e sala para atendimento especial.

3.3 Fortaleza-CE

3.3.1 Demografia

Conforme o IBGE, a população residente em Fortaleza, considerando os dados do

Censo demográfico de 2010, era de 2.452.185 habitantes e a população estimada para 2019 foi de 2.669.342. Isso significa uma projeção de aumento populacional de aproximadamente de 8,85%. A área territorial é equivalente a 320,12 km², e a densidade demográfica de 7.786,44 hab/km². O município é 100% urbano.

Com relação do IDH, segundo o Atlas Brasil (2013), vê-se que Fortaleza-CE alcançou, em 2010, um índice de 0,754. Com esse valor, o município está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Municipal alto.

3.3.2 Perfil econômico de Fortaleza-CE

De acordo com dados do IBGE, Fortaleza-CE registrou em 2017 um PIB de R\$ 61.579.403 e um PIB *per capita* de R\$ 23.436,66, um valor maior que o PIB em 2010, que era de R\$ 37.211.584 reais.

A Tabela 19 apresenta o potencial de receitas e despesas empenhadas de Fortaleza-CE.

Tabela 19- Potencial de receitas e despesas empenhadas de Fortaleza-CE

Ano	Receita (R\$)	Despesa liquidada (R\$)
2014	5.319.790	5.414.958
2015	5.911.248	5.847.828
2016	NP ²¹	NP
2017	6.424.139	6.525.658

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do site meumunicipio.org.br

O potencial de receita e despesa empenhada de Fortaleza-CE apresentou, no período observado, um cenário econômico positivo no ano de 2015, em que a receita do município foi maior do que a despesa empenhada.

A Tabela 20 apresenta os dados financeiros de Fortaleza-CE.

²¹ O município não possui dados cadastrados para este ano.

Tabela 20- Dados financeiros de Fortaleza-CE

Ano	Receita tributária	Receita de transferências intergovernamentais	Resultado fiscal	Despesa funcional com a educação
2014	25,03%	62,04%	-2,69%	27,23%
2015	23,51%	57,26%	0,31%	26,68%
2016	NP	NP	NP	25,18%
2017	25,53%	59,7%	-1,30%	27,38%
2018	IND	IND	IND	26,43%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do site meumunicipio.org.br e de FNDE/SIOPE

A despesa funcional com a educação de Fortaleza-CE está acima dos 25%, que são estipulados constitucionalmente para os estados e municípios. Já a arrecadação municipal é menor do que o valor oriundo de transferências intergovernamentais. No período observado (2014-2018), 2015 foi o único ano em que o resultado fiscal do município foi positivo.

A Tabela 21 apresenta o percentual dos recursos do FUNDEB aplicados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Tabela 21- Percentual de recursos do FUNDEB aplicados por Fortaleza-CE na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

Ano	Educação Infantil	Ensino fundamental
2014	5,69%	89,56%
2015	13,67%	92,91%
2016	8,46%	89,70%
2017	11,83%	90,75%
2018	0,00% ²²	88,22%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do FNDE/SIOPE

Observando a Tabela 21, nota-se que os percentuais de recursos do FUNDEB aplicados na Educação Infantil são bem menores quando comparados ao que é investido no Ensino Fundamental.

No que se refere ao gasto por aluno, a Tabela 22 mostra o investimento educacional do município por aluno na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

²² No site do FNDE não consta se o município não informou os dados, ou se não houve recursos do FUNDEB aplicados na etapa desse ano.

Tabela 22- Investimento por aluno em Fortaleza-CE

Ano	Creche (R\$)	Pré-escola (R\$)	Ensino Fundamental (R\$)
2014	2.356,32	4.044,12	6.503,80
2015	2.094,10	2.286,10	6.582,12
2016	3.355,68	6.073,12	3.387,94
2017	3.862,16	2.166,20	6.627,26
2018	3.633,96	2.149,01	7.527,62

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do FNDE/SIOPE

De acordo com a Tabela 22, o município, de maneira geral, investe um valor maior por aluno no Ensino Fundamental. Observando o investimento educacional, por aluno, na Educação Infantil, a creche apresentou valores maiores do que a pré-escola nos anos de 2017 e 2018.

3.3.3 Perfil educacional

As instituições de ensino do município de Fortaleza-CE estão divididas por dependências administrativas: federal, estadual, municipal, privada conveniada, privada não conveniada sem fins lucrativos, privada não conveniada com fins lucrativos. Em 2014, havia um total de 1.299 escolas que ofertavam a educação básica. Já em 2018, esse número diminuiu para 1.241.

A Tabela 23 apresenta dados específicos de escolas com Educação Infantil.

Tabela 23- Número de escolas com Educação Infantil regular por dependência administrativa em Fortaleza-CE

Dependência administrativa	Número de escolas (2014)			Número de escolas (2018)		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Pública	205	0	205	214	0	214
Privada	722	0	722	648	0	648

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do QEDu

No município de Fortaleza-CE, em 2014, o número total de escolas que ofertavam a Educação Infantil regular era de 927. Em 2018, diminuiu para 862. Nota-se que houve um

aumento de escolas públicas, em 2018, enquanto a rede privada diminuiu.

A Tabela 24 apresenta o quantitativo de matrículas na Educação Infantil por dependência administrativa na creche.

Tabela 24- Matrícula em Fortaleza-CE por dependência administrativa - Creche

Ano	Total	Municipal	Estadual	Federal	Privada
2014	36.639	14.329	0	33	22.277
2015	37.682	16.069	0	0	21.613
2016	36.800	16.456	0	29	20.315
2017	37.936	18.188	0	14	19.734
2018	40.789	21.163	0	14	19.612

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do IBGE (Censos escolares/sinopse)

No período de 2014 a 2018, a quantidade de crianças matriculadas na creche no município de Fortaleza-CE aumentou nas redes municipais de ensino. Fica evidente um incremento importante da rede municipal e a redução da rede privada. Apesar da Educação Infantil ser responsabilidade dos municípios, nota-se que a rede federal ainda oferta a Educação Infantil, mesmo que com um número de matrículas bem reduzido.

A Tabela 25 traz o quantitativo de matrículas, por dependência administrativa, na pré-escola.

Tabela 25- Matrícula em Fortaleza-CE por dependência administrativa - Pré-escola

Ano	Total	Municipal	Estadual	Federal	Privada
2014	59.343	21.057	115	33	38.138
2015	56.687	21.079	102	0	35.506
2016	56.425	21.932	25	30	34.438
2017	56.800	23.895	21	42	32.842
2018	57.157	25.889	27	38	31.203

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do IBGE (Censos escolares/sinopse)

A quantidade total de crianças matriculadas na pré-escola, em Fortaleza-CE, durante o período de quatro anos, diminuiu em 2018. Houve uma expansão de matrículas na rede municipal e um decréscimo na rede privada. Apesar da Educação Infantil ser de responsabilidade dos municípios, vê-se que a rede estadual e federal ainda oferta a Educação Infantil, mesmo com um número de matrículas bem reduzido.

A Tabela 26 apresenta dados específicos em relação à formação docente.

Tabela 26- Percentual de docentes com curso superior em Fortaleza-CE

Dependência administrativa	2014 (%)			2018 (%)		
	Creche	Pré-escola	Total	Creche	Pré-escola	Total
Total	61,9	65,7	63,5	65,5	69,4	67,4
Privada	46,5	45,1	45,4	48,1	44,8	46,1
Público	85,7	96,9	91,9	79,8	92,4	86,2

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do INEP/MEC (2018)

Como indicado na Tabela 26, pode-se notar que as escolas públicas têm um percentual bem maior de docentes com curso superior. Além disso, nas escolas privadas, a creche concentra um maior percentual de docentes com curso superior. Somente a creche da escola privada aumentou seu percentual de docentes com curso superior, no período de 2014-2018.

A Tabela 27 apresenta os recursos disponíveis nas instituições de Educação Infantil de Fortaleza-CE.

Tabela 27- Recursos e infraestrutura disponíveis nas instituições de Educação Infantil de Fortaleza-CE

Recursos e infraestrutura	% (2014)	% (2018)
Escolas que fornecem alimentação	28% (257 escolas)	31% (265 escolas)
Biblioteca	68% (634 escolas)	73% (632 escolas)
Cozinha	73% (677 escolas)	75% (649 escolas)
Laboratório de informática	56% (520 escolas)	38% (327 escolas)
Laboratório de ciências	14% (132 escolas)	13% (116 escolas)
Quadra de esportes	50% (461 escolas)	53% (458 escolas)
Sala para leitura	54% (500 escolas)	54% (463 escolas)
Sala para a diretoria	96% (892 escolas)	97% (836 escolas)
Sala para os professores	78% (720 escolas)	79% (680 escolas)
Sala para atendimento especial	12% (115 escolas)	17% (145 escolas)
Sanitário dentro do prédio da escola	97% (902 escolas)	98% (843 escolas)
Impressora	96% (886 escolas)	81% (694 escolas)
Internet	94% (871 escolas)	96% (831 escolas)
Dependências acessíveis para pessoas com deficiência	24% (222 escolas)	31% (271 escolas)
Sanitários acessíveis para pessoas com deficiência	19% (176 escolas)	30% (261 escolas)

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do QEDu

É possível perceber, pela Tabela 27, que houve um discreto aumento de percentual em 2018 na maioria dos recursos e infraestrutura das instituições que ofertam a Educação Infantil em Fortaleza. O maior aumento de percentual pode ser observado no tópico sanitários

acessíveis para pessoas com deficiência. E a maior redução foi o de laboratório de informática.

3.4 Recife-PE

3.4.1 Demografia

Conforme o IBGE, a população residente em Recife-PE, considerando os dados do Censo demográfico de 2010, era de 1.537.704 habitantes e a população estimada para 2019 foi de 1.645.727. Isso significa um aumento populacional de, aproximadamente, 7,02%, segundo essa estimativa. A área territorial é equivalente a 217,01 km² e a densidade demográfica de 7039,64 hab/km². A taxa de urbanização do município é de 100%.

Em relação ao IDHM do município, de acordo com o Atlas Brasil (2013), Recife-PE alcançou em, 2010, um índice de 0,772. Com esse valor, o município está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Municipal alto.

3.1.2 Perfil econômico de Recife-PE

De acordo com dados do IBGE, Recife-PE registrou, em 2017, um PIB de R\$ 51.859.618 e um PIB *per capita* de R\$ 31.743,72, um valor maior do que o PIB de 2010, que era de R\$ 33.195.676 reais.

A Tabela 28 apresenta o potencial de receitas e despesas empenhadas de Recife-PE.

Tabela 28- Potencial de receita e despesa empenhada de Recife-PE

Ano	Receita (R\$)	Despesa liquidada (R\$)
2014	4.118.624	4.050.607
2015	4.184.489	4.255.086
2016	4.257.454	4.099.422
2017	4.568.653	4.359.406

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do site www.meumunicipio.org.br

O potencial de receita e despesa empenhada de Recife-PE apresentou, no período observado, um cenário econômico negativo apenas no ano de 2015, em que a receita do município foi menor do que a despesa empenhada.

A Tabela 29 apresenta os dados financeiros de Recife-PE.

Tabela 29- Dados financeiros de Recife-PE

Ano	Receita tributária	Receita de transferências intergovernamentais	Resultado fiscal	Despesa funcional com a educação
2014	33,54%	50,98%	1,82%	26,65%
2015	34,44%	50,82%	-1,53%	27,40%
2016	34,57%	53,25%	3,69%	26,80%
2017	35,77%	50,24%	4,86%	25,38%
2018	IND	IND	IND	26,97%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do site meumunicipio.org.br e de FNDE/SIOPE

A despesa funcional com a educação de Recife-PE está acima dos 25% que são estipulados constitucionalmente para os estados e municípios. Já a arrecadação municipal é menor do que o valor oriundo de transferências intergovernamentais. No período observado de 2014-2018, 2015 foi o único ano em que o resultado fiscal do município foi negativo.

A Tabela 30 apresenta o percentual dos recursos do FUNDEB aplicados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Tabela 30- Percentual de recursos do FUNDEB aplicados por Recife-PE na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental
2014	14,56%	92,11%
2015	16,29%	96,60%
2016	11,34%	93,03%
2017	6,00%	94,41%
2018	0,00% ²³	92,41%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do FNDE/SIOPE

Observando a Tabela 30, nota-se que os percentuais de recursos do FUNDEB aplicados na Educação Infantil são bem menores quando comparados ao que é investido no Ensino Fundamental.

No que se refere ao gasto por aluno, a Tabela 31 mostra o investimento educacional do município por aluno na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Tabela 31- Investimento por aluno em Recife-PE

Ano	Creche (R\$)	Pré-escola (R\$)	Ensino Fundamental (R\$)
2014	6.777,65	4.622,81	10.280,64
2015	2.318,55	2.342,70	10.080,54
2016	5.852,70	6.991,89	10.278,64
2017	5.496,15	8.426,77	9.995,15
2018	5.973,57	6.013,76	10.778,10

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do FNDE/SIOPE

De acordo com a Tabela 31, no município, o investimento educacional por aluno na Educação Infantil é menor do que no Ensino Fundamental. O valor investido na creche foi maior do que na pré-escola apenas no ano de 2014.

3.4.3 Perfil educacional

As instituições de ensino do município de Recife-PE estão divididas por dependências administrativas: federal, estadual, municipal, privada conveniada, privada não

²³ No site do FNDE não consta se o município não informou os dados, ou se não houve recursos do FUNDEB aplicados na etapa esse ano.

conveniada sem fins lucrativos, privada não conveniada com fins lucrativos. Em 2014, havia um total de 1.113 escolas que ofertavam a educação básica. Já em 2018, esse número diminuiu para 1.047.

A Tabela 32 apresenta dados específicos de escolas com Educação Infantil.

Tabela 32- Número de escolas com Educação Infantil regular por dependência administrativa em Recife-PE

Dependência administrativa	Número de escolas (2014)			Número de escolas (2018)		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Pública	228	0	228	232	0	232
Privada	522	0	522	469	0	469

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do QEDu

No município de Recife-PE, em 2014, o número total de escolas que ofertavam a Educação Infantil regular era de 750. Em 2018, diminuiu para 701. Nota-se que houve um aumento de escolas públicas em 2018, enquanto o número de escolas da rede privada diminuiu.

A Tabela 33 traz o quantitativo de matrículas na Educação Infantil por dependência administrativa na creche.

Tabela 33- Matrícula em Recife-PE por dependência administrativa - Creche

Ano	Total	Municipal	Estadual	Federal	Privada
2014	17.692	4.955	17	0	12.720
2015	17.207	5.110	0	0	12.097
2016	18.095	5.386	0	0	12.709
2017	18.438	5.737	0	0	12.701
2018	18.745	5.887	0	0	12.858

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do IBGE (Censos escolares/sinopse)

Entre os anos de 2014 a 2018, constata-se um aumento de matrículas na rede municipal e na rede privada. Entretanto, é na rede privada que está concentrado o maior quantitativo de matrículas das crianças de 0 a 3 anos.

A Tabela 34 traz o quantitativo de matrículas na Educação Infantil por dependência administrativa na pré-escola.

Tabela 34- Matrícula inicial em Recife-PE por dependência administrativa - Pré-escola

Ano	Total	Municipal	Estadual	Federal	Privada
2014	33.940	9.853	147	0	23.940
2015	30.653	10.048	109	0	20.496
2016	31.889	11.060	69	0	20.760
2017	31.646	11.171	50	0	20.425
2018	32.537	11.635	68	0	20.834

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do IBGE (Censos escolares/sinopse)

Na pré-escola do município de Recife-PE, o maior quantitativo de matrículas está na rede privada. No entanto, fica evidente um incremento importante da rede pública municipal e uma redução da rede privada. Observa-se que o quantitativo total de matrículas apresentou uma redução, quando comparado ao ano de 2014.

A Tabela 35 apresenta dados específicos em relação à formação docente.

Tabela 35- Percentual de docentes com curso superior em Recife-PE

Dependência administrativa	2014 (%)			2018 (%)		
	Creche	Pré-escola	Total	Creche	Pré-escola	Total
Total	57,3	57,4	57,8	60,3	62,1	62,1
Privada	44,3	42,8	43,2	46,7	46,9	46,7
Público	94,6	95,7	95,3	98,5	97,0	97,5

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do INEP/MEC (2018)

Como indicado na Tabela 35, pode-se notar que as escolas públicas têm um percentual bem maior de docentes com curso superior. Ambas as redes aumentaram seus percentuais de docentes com curso superior (creche e pré-escola) no período 2014-2018.

A Tabela 36 apresenta os recursos disponíveis nas instituições de Educação Infantil de Recife-PE.

Tabela 36- Recursos e infraestrutura disponíveis nas instituições de Educação Infantil de Recife-PE

Recursos e infraestrutura	% (2014)	% (2018)
Escolas que fornecem alimentação	41% (306 escolas)	37% (259 escolas)
Biblioteca	54% (408 escolas)	57% (398 escolas)
Cozinha	65% (491 escolas)	67% (471 escolas)
Laboratório de informática	45% (335 escolas)	28% (196 escolas)
Laboratório de ciências	10% (74 escolas)	10% (70 escolas)
Quadra de esportes	28% (212 escolas)	30% (210 escolas)
Sala para leitura	36% (269 escolas)	38% (264 escolas)
Sala para a diretoria	83% (625 escolas)	87% (612 escolas)
Sala para os professores	60% (447 escolas)	62% (434 escolas)
Sala para atendimento especial	10% (77 escolas)	17% (121 escolas)
Sanitário dentro do prédio da escola	97% (730 escolas)	97% (679 escolas)
Impressora	83% (621 escolas)	69% (483 escolas)
Internet	84% (633 escolas)	89% (622 escolas)
Dependências acessíveis para pessoas com deficiência	51% (385 escolas)	59% (415 escolas)
Sanitários acessíveis para pessoas com deficiência	67% (503 escolas)	78% (545 escolas)

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do QEdU

É possível perceber, pela Tabela 36, que houve um aumento de percentual discreto em 2018 na maioria dos recursos e infraestrutura das instituições que ofertam a Educação Infantil em Recife. O maior aumento percentual foi no tópico sanitários acessíveis para pessoas com deficiência e a maior redução foi de laboratório de informática.

3.5 Salvador-BA

3.5.1 Demografia

De acordo com o IBGE, a população residente em Salvador-BA, considerando os dados do Censo demográfico de 2010, era de 2.675.656 habitantes e a população estimada para 2019 foi de 2.872. 347. Isso significa um aumento populacional de 7,35%. A área territorial é equivalente a 319,86 km² e a densidade demográfica de 3.859,44 hab/km². A taxa de urbanização do município é de 99,97%.

Com relação ao IDH, segundo o Atlas Brasil (2013), observa-se que Salvador-BA

alcançou em 2010 um índice de 0,759. Com esse valor, o município está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Municipal alto.

3.1.2 Perfil econômico de Salvador-BA

De acordo com dados do IBGE, Salvador-BA registrou, em 2017, um PIB de R\$ 62.717.483 e um PIB *per capita* de R\$ 21.231,48, um valor maior do que o PIB em 2010, que era de R\$ 40.242.986 reais.

A Tabela 37 apresenta o potencial de receitas e despesas empenhadas de Salvador-BA.

Tabela 37- Potencial de receitas e despesas empenhadas de Salvador-BA

Ano	Receita	Despesa liquidada
2014	5.066.033	4.835.188
2015	5.433.529	5.382.325
2016	5.831.764	5.680.839
2017	5.941.329	5.674.145

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do site www.meumunicipio.org.br

O potencial de receita e despesa empenhada de Salvador-BA apresentou, no período observado, um cenário econômico positivo, no qual a receita do município foi maior do que a despesa empenhada.

A Tabela 38 apresenta os dados financeiros de Salvador-BA.

Tabela 38- Dados financeiros de Salvador-BA

Ano	Receita tributária	Receita de transferências intergovernamentais	Resultado fiscal	Despesa funcional com a educação
2014	39,4%	47,14%	4,68%	25,36%
2015	35,54%	49,19%	1,12%	26,53%
2016	35,33%	50,39%	3,06%	27,35%
2017	35,47%	48,91%	4,44%	26,58%
2018	IND	IND	IND	27,49%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do site meumunicipio.org.br e de FNDE/SIOPE

A despesa funcional com a educação de Salvador-BA está acima dos 25% que são estipulados constitucionalmente para os estados e municípios. Já a arrecadação municipal é menor do que o valor oriundo de transferências intergovernamentais. No período observado de 2014-2018, o resultado fiscal do município foi positivo.

A Tabela 39 apresenta o percentual dos recursos do FUNDEB aplicados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Tabela 39- Percentual de recursos do FUNDEB aplicados por Salvador-BA na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental
2014	3,74%	97,42%
2015	5,35%	93,54%
2016	11,94%	81,05%
2017	8,45%	93,01%
2018	0,00% ²⁴	70,73%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do FNDE/SIOPE

Observando a Tabela 39, nota-se que os percentuais de recursos do FUNDEB aplicados na Educação Infantil são bem menores, quando comparados ao que é investido no Ensino Fundamental.

No que se refere ao gasto por aluno, a Tabela 40 mostra o investimento educacional do município por aluno na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Tabela 40- Investimento por aluno em Salvador-BA

Ano	Creche (R\$)	Pré-escola (R\$)	Ensino Fundamental (R\$)
2014	1.598,67	1.811,87	9.076,01
2015	1.565,25	2.087,49	9.322,86
2016	0,00% ²⁵	0,00%	10.364,61
2017	2.416,08	2.634,23	9.582,80
2018	5.719,94	6.543,28	9.264,51

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do FNDE/SIOPE

De acordo com a Tabela 40, no município o investimento educacional por aluno,

²⁴ No site do FNDE não consta se o município não informou dos dados ou se não houve recursos do FUNDEB aplicado na etapa esse ano.

²⁵ No site do FNDE não consta se o município não informou os dados, ou se não houve investimento por aluno esse ano.

na Educação Infantil, é bem menor do que no Ensino Fundamental (em todos os anos, o investimento foi maior). No entanto, observa-se um aumento significativo de investimento na Educação Infantil.

3.5.3 Perfil educacional

As instituições de ensino do município de Salvador-BA estão divididas por dependência administrativa: federal, estadual, municipal, privada conveniada, privada não conveniada sem fins lucrativos, privada não conveniada com fins lucrativos. Em 2014, havia um total de 1.366 escolas que ofertavam a educação básica. Já em 2018, esse número aumentou para 1.483.

A Tabela 41 apresenta dados específicos de escolas com Educação Infantil.

Tabela 41- Número de escolas com Educação Infantil regular por dependência administrativa em Salvador-BA

Dependência administrativa	Número de escolas (2014)			Número de escolas (2018)		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Pública	266	9	275	260	6	266
Privada	603	3	606	702	0	702

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do QEDu

No município de Salvador-BA, em 2014, o número total de escolas que ofertavam a Educação Infantil regular era de 881. Em 2018, aumentou para 968. Nota-se que houve uma redução de escolas públicas em 2018, enquanto o número de escolas da rede privada aumentou.

A Tabela 42 traz o quantitativo de matrículas na Educação Infantil por dependência administrativa na creche.

Tabela 42- Matrícula em Salvador-BA por dependência administrativa - Creche

Ano	Total	Municipal	Estadual	Federal	Privada
2014	14.795	4.900	0	0	9.895
2015	16.515	5.295	0	0	11.220
2016	20.177	5.857	0	0	14.320
2017	22.989	7.614	0	0	15.375
2018	25.445	8.705	0	0	16.740

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do IBGE (Censos Escolares /sinopse)

Em quatro anos, o total de matrículas da Educação Infantil de Salvador-BA, na creche, apresentou um aumento tanto na rede municipal quanto na privada. A rede privada concentra ainda um número de matrículas maior.

A Tabela 43 traz o quantitativo de matrículas por dependência administrativa na pré-escola.

Tabela 43- Matrícula em Salvador-BA por dependência administrativa - Pré-escola

Ano	Total	Municipal	Estadual	Federal	Privada
2014	40.846	13.243	0	0	27.603
2015	37.415	13.747	0	0	23.668
2016	42.222	14.621	0	0	27.601
2017	42.672	15.918	0	0	26.754
2018	43.835	17.106	0	0	26.729

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do IBGE (Censos escolares/sinopse)

Ao longo do período de 2014 a 2018, na pré-escola, o quantitativo total de matrículas aumentou. Apesar da rede privada ainda concentrar o maior número de matrículas, fica evidente um incremento importante da rede municipal e uma redução da rede privada.

A Tabela 44 apresenta dados específicos em relação à formação docente.

Tabela 44- Percentual de docentes com curso superior em Salvador-BA

Dependência administrativa	2014(%)			2018(%)		
	Total	Creche	Pré-escola	Total	Creche	Pré-escola
Total	52	52,7	51,5	63,6	64,8	63,1
Privada	35,9	32,5	37,3	42,7	43,8	43,2
Pública	94,9	96	94,5	99,1	99,2	99,1

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do INEP/MEC (2018)

Como indicado na Tabela 44, observa-se que as escolas públicas têm um percentual bem maior de docentes com curso superior. Além disso, nas escolas públicas, a creche concentrou o maior percentual de docentes com curso superior. Ambas as redes aumentaram seus percentuais de docentes com curso superior no período 2014-2018.

A Tabela 45 apresenta os recursos disponíveis nas instituições de Educação Infantil de Salvador-BA.

Tabela 45- Recursos e infraestrutura disponíveis nas instituições de Educação Infantil de Salvador-BA

Recursos e infraestrutura	% (2014)	% (2018)
Escolas que fornecem alimentação	52% (462 escolas)	45% (439 escolas)
Biblioteca	49% (433 escolas)	53% (512 escolas)
Cozinha	83% (731 escolas)	83% (807 escolas)
Laboratório de informática	42% (373 escolas)	22% (215 escolas)
Laboratório de ciências	10% (90 escolas)	10% (99 escolas)
Quadra de esportes	32% (283 escolas)	32% (311 escolas)
Sala para leitura	35% (311 escolas)	39% (379 escolas)
Sala para a diretoria	83% (732 escolas)	89% (859 escolas)
Sala para os professores	47% (413 escolas)	55% (530 escolas)
Sala para atendimento especial	7% (66 escolas)	8% (77 escolas)
Sanitário dentro do prédio da escola	94% (826 escolas)	94% (907 escolas)
Impressora	93% (821 escolas)	71% (686 escolas)
Internet	91% (805 escolas)	95% (919 escolas)
Dependências acessíveis para pessoas com deficiência	32% (283 escolas)	32% (312 escolas)
Sanitários acessíveis para pessoas com deficiência	36% (314 escolas)	48% (461 escolas)

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do QEDu

É possível perceber, pela Tabela 45, que houve um aumento de percentual em alguns tópicos de recursos e infraestrutura das instituições que ofertam a Educação Infantil em Salvador. O maior aumento percentual foi observado no tópico sanitários acessíveis para pessoas com deficiência e a maior redução foi de impressora.

3.6 Teresina-PI

3.6.1 Demografia

De acordo com o IBGE, a população residente em Teresina-PI, considerando os dados do Censo demográfico de 2010, era de 814.230 habitantes e a população estimada para 2019 foi de 864.845. Isso significa um aumento populacional de 6,21%. A área territorial é equivalente a 1.391,046 km² e a densidade demográfica de 584,94 hab/km². A taxa de urbanização do município é de 94,27%.

Em relação ao IDHM do município, de acordo com o Atlas Brasil (2013), o município de Teresina-PI alcançou, em 2010, um índice de 0,751. Com esse valor, o município está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Municipal alto.

3.6.2 Perfil econômico de Teresina-PI

De acordo com dados do IBGE, Teresina-PI registrou, em 2017, um PIB de R\$ 19.113.880 e um PIB *per capita* de R\$ 22.481,67. Um valor maior do que o PIB em 2010, que era de R\$ 10.633.858 reais.

A Tabela 46 apresenta o potencial de receitas e despesas empenhadas de Teresina-PI.

Tabela 46- Potencial de receitas e despesas empenhadas de Teresina-PI

Ano	Receita (R\$)	Despesa liquidada (R\$)
2014	2.043.844	2.073.463
2015	2.251.209	2.266.000
2016	2.737.246	2.590.928
2017	2.600.407	2.669.283

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do site www.meumunicipio.org.br

O potencial de receita e despesa empenhada de Teresina-PI apresentou, no período observado, um cenário econômico positivo apenas no ano de 2016, no qual a receita do município foi maior do que a despesa empenhada.

A Tabela 47 apresenta os dados financeiros do município de Teresina-PI.

Tabela 47- Dados financeiros de Teresina-PI

Ano	Receita tributária	Receita de transferências intergovernamentais	Resultado fiscal	Despesa funcional com a educação
2014	16,05%	70,73%	-1,47%	25,20%
2015	15,89%	68,87%	-0,62	25,49%
2016	16,35%	68,65%	5,26	29,87%
2017	16,89%	68,76%	-4,19	25,33%
2018	IND	IND	IND	25,61%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do site meumunicipio.org.br e de FNDE/SIOPE

A despesa funcional com a educação de Teresina-PI está um pouco acima dos 25% que são estipulados constitucionalmente para os estados e municípios. Já a arrecadação municipal é bem menor do que o valor oriundo de transferências intergovernamentais. No período observado de 2014-2018, 2016 foi o único ano em que o resultado fiscal do município foi positivo.

A Tabela 48 apresenta o percentual de recursos do FUNDEB aplicado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Tabela 48- Percentual de recursos do FUNDEB aplicados por Teresina-PI na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental
2014	7,82 %	80,98 %
2015	8,71 %	79,59 %
2016	12,19 %	76,41 %
2017	21,29 %	80,85 %
2018	0,00% ²⁶	76,91 %

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do FNDE/SIOPE

Observando a Tabela 48, nota-se que os percentuais de recursos do FUNDEB aplicados na Educação Infantil são bem menores quando comparados ao que é investido no Ensino Fundamental. Entretanto, os valores aplicados nos últimos anos na Educação Infantil foram sempre aumentados.

No que se refere ao gasto por aluno, a Tabela 49 mostra o investimento educacional do município, por aluno, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

²⁶ No site do FNDE não consta se o município não informou os dados, ou se não houve recursos do Fundeb aplicados na etapa desse ano.

Tabela 49- Investimento por aluno em Teresina-PI

Ano	Creche (R\$)	Pré-escola (R\$)	Ensino Fundamental (R\$)
2014	1.737,64	2.511,06	5.496,12
2015	1.794,50	2.110,79	6.128,70
2016	3.999,97	3.363,26	7.303,26
2017	2.576,51	4.224,30	5.777,54
2018	7.443,13	3.941,88	5.842,00

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do FNDE/SIOPE

De acordo com a Tabela 49, o município investe um valor, por aluno, maior no Ensino Fundamental. A única exceção foi o ano de 2018, em que o valor investido na creche foi maior.

3.6.3 Perfil educacional

As instituições de ensino do município de Teresina-PI estão divididas por dependências administrativas: federal, estadual, municipal, privada conveniada, privada não conveniada sem fins lucrativos, privada não conveniada com fins lucrativos. Em 2014, havia um total de 634 escolas que ofertavam a educação básica. Já em 2018, esse número diminuiu para 630.

A Tabela 50 apresenta dados específicos de escolas com Educação Infantil.

Tabela 50- Número de escolas com Educação Infantil regular por dependência administrativa em Teresina-PI

Dependência administrativa	Número de escolas (2014)			Número de escolas (2018)		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Pública	142	37	179	151	32	183
Privada	117	4	121	109	0	109

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do QEduc

No município de Teresina-PI, em 2014, o número total de escolas que ofertavam a Educação Infantil regular era de 300. Em 2018, diminuiu para 292. Nota-se que houve um

pequeno aumento de escolas públicas urbanas e diminuição das escolas rurais, em 2018. Houve também uma redução do número de escolas privadas.

A Tabela 51 traz o quantitativo de matrículas por dependência administrativa na creche.

Tabela 51- Matrícula em Teresina-PI por dependência administrativa - Creche

Ano	Total	Municipal	Estadual	Federal	Privada
2014	12.607	9.809	0	0	2.798
2015	10.104	6.441	0	0	3.663
2016	11.972	8.184	0	0	3.788
2017	12.447	9.097	0	0	3.350
2018	12.650	8.980	0	0	3.670

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do IBGE (Censos escolares/sinopse)

Entre os anos de 2014 a 2018, na creche do município de Teresina-PI, pode-se observar que o quantitativo total das matrículas apresentou um pequeno aumento. Nota-se também que, apesar da rede municipal concentrar o maior número de matrículas, fica evidente uma redução da rede municipal e um aumento das matrículas na rede privada.

A Tabela 52 traz o quantitativo de matrículas por dependência administrativa na pré-escola.

Tabela 52- Matrícula em Teresina-PI por dependência administrativa - Pré-escola

Ano	Total	Municipal	Estadual	Federal	Privada
2014	24.298	15.155	0	0	9.143
2015	23.037	14.599	0	0	8.438
2016	22.721	14.600	0	0	8.121
2017	22.715	15.281	0	0	7.434
2018	22.834	15.856	0	0	6.978

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do IBGE (Censos escolares/sinopse)

Em quatro anos, após períodos de alternância, o total de matrículas na pré-escola chegou em 2018 com um valor menor do que o alcançado em 2014. Nota-se também que a rede municipal concentra o maior número de matrículas. Fica evidente uma redução importante das matrículas da rede privada.

A Tabela 53 apresenta dados específicos em relação à formação docente.

Tabela 53- Percentual de docentes com curso superior em Teresina-PI

Dependência administrativa	2014 (%)			2018 (%)		
	Creche	Pré-escola	Total	Creche	Pré-escola	Total
Total	60,6	62,9	63	49,2	56,7	52,3
Privada	56,4	51,7	51,9	56,1	59,2	57,7
Pública	61,8	70	69,6	47,1	55,7	50,2

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do MEC/INEP (2018)

Como indicado na Tabela 53, constata-se que as escolas públicas têm um percentual maior de docentes com curso superior em 2014. No entanto, essa situação se inverte em 2018. Além disso, o percentual de docentes com curso superior diminuiu no período de 2014-2018 em quase todos os casos: a única exceção foi a pré-escola, da rede privada.

A Tabela 54 apresenta os recursos disponíveis nas instituições de Educação Infantil de Teresina-PI.

Tabela 54- Recursos e infraestrutura disponíveis nas instituições de Educação Infantil de Teresina-PI

Recursos e infraestrutura	% (2014)	% (2018)
Escolas que fornecem alimentação	65% (196 escolas)	69% (201 escolas)
Biblioteca	35% (106 escolas)	37% (107 escolas)
Cozinha	80% (239 escolas)	85% (249 escolas)
Laboratório de informática	23% (68 escolas)	20% (57 escolas)
Laboratório de ciências	19% (58 escolas)	21% (60 escolas)
Quadra de esportes	24% (71 escolas)	23% (68 escolas)
Sala para leitura	21% (64 escolas)	30% (87 escolas)
Sala para a diretoria	92% (275 escolas)	92% (269 escolas)
Sala para os professores	58% (173 escolas)	67% (195 escolas)
Sala para atendimento especial	7% (22 escolas)	12% (34 escolas)
Sanitário dentro do prédio da escola	88% (265 escolas)	95% (277 escolas)
Impressora	88% (264 escolas)	78% (228 escolas)
Internet	53% (160 escolas)	57% (166 escolas)
Dependências acessíveis para pessoas com deficiência	41% (123 escolas)	54% (157 escolas)
Sanitários acessíveis para pessoas com deficiência	51% (154 escolas)	68% (200 escolas)

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do QEDu

É possível perceber, pela Tabela 54, quando se observa o total de instituições que ofertam a Educação Infantil em Teresina, que houve um aumento na maioria dos recursos e infraestrutura em 2018. O maior aumento percentual foi o tópico sanitários acessíveis para pessoas com deficiência. E a maior redução foi o percentual de impressoras.

4 METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, utilizou-se a abordagem qualitativa, pois suas características dialogam com o objetivo geral: identificar e analisar nos Planos Municipais de Educação de capitais brasileiras elementos que indiquem a qualidade expressa para a Educação Infantil. Neste sentido, para Minayo (1994, p. 21), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”. Assim, a abordagem qualitativa compreende aspectos descritivos e subjetivos da pesquisa.

No primeiro momento, realizou-se uma revisão da literatura para o aprofundamento do tema. Quanto aos procedimentos para a coleta de dados, fez-se análise documental. Assim como afirma Gil (2008), são consideradas como fontes documentais tanto aquelas escritas como os objetos, desde que atendam à demanda a ser investigada e colaborem para a concretização do estudo em questão. Buscando ressaltar mais uma vez a importância da análise documental, Ludke e André (1986, p. 39) explicam:

Os documentos constituem também como uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A análise documental, na maioria das ocasiões, permite ao investigador consultar o mesmo documento quantas vezes forem necessárias, o que contribui para a reelaboração das interpretações da pesquisa. Ou seja, um mesmo documento pode ser interpretado por vários pontos de vista.

Nesta pesquisa, fizemos o uso de documentos escritos que dialogam com a temática da pesquisa: a qualidade expressa para a Educação Infantil nos Planos Municipais de Educação de capitais brasileiras. Em um primeiro momento da pesquisa, usamos os seguintes documentos: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC), publicado em 2009, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SME/SP), publicado em 2016. Em um segundo momento, analisou-se os documentos: Indicadores da Qualidade na Educação

Infantil (BRASIL, 2009b); Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012); Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras? (PIMENTA, 2017); Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018a) e Sistema de avaliação da educação básica documentos de referência versão 1.0 (BRASIL, 2018b). Eles foram a base para a criação das categorias de análise dos Planos Municipais de Educação.

Analizamos os Planos Municipais de Educação para a década de 2014-2024 de seis capitais brasileiras. Duas capitais são da região Sudeste (Belo Horizonte-MG e São Paulo-SP) e quatro da região Nordeste (Fortaleza-CE, Recife-PE, Salvador-BA e Teresina-PI). A justificativa do recorte das capitais deve-se ao fato desses municípios serem de grande porte e possuírem recurso tributário e capacidade estatal. Portanto, eles tenderiam a apresentar um contexto favorável para elaborar instrumentos de políticas públicas para a educação básica.

Inicialmente, a ideia era analisar os PMEs de todas as capitais brasileiras, mas selecionou-se algumas (metade de duas regiões brasileiras) devido ao limite de tempo do Mestrado. Dessa forma, optou-se pela amostra intencional. Em outras palavras, escolheu-se intencionalmente capitais com potencial de responder aos problemas da pesquisa.

A escolha desses documentos para a análise preliminar não ocorreu de maneira aleatória. Segundo Ludke e André (1986), os processos de seleção dos documentos tendem a seguir as finalidades do trabalho, buscando responder à questão problema colocada na pesquisa, além de hipóteses inicialmente formuladas.

A hipótese de pesquisa parte do pressuposto de que as capitais brasileiras, por serem consideradas municípios de grande porte e terem boa capacidade institucional, teriam se apropriado de elementos que expressam a qualidade para a Educação Infantil. Nesta pesquisa, isso estaria materializado nos Planos Municipais de Educação.

Em um segundo momento, para o tratamento dos dados obtidos por meio da pesquisa documental, utilizamos a análise de conteúdo, que é muito comum para a interpretação de dados qualitativos. Dentre as características da análise de conteúdo, Bauer e Gaskell (2002, p. 191) destacam que “ela é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada”. Sendo assim, a partir do processo de leituras e releituras do pesquisador, o olhar para um determinado texto pode se modificar.

A metodologia da análise de conteúdo visa romper com a visão ingênua do pesquisador. De certa forma, ela explora o uso da subjetividade ao realizar as inferências nos

textos em um processo bastante complexo. Na medida em que um texto é explorado, podem surgir diferentes interpretações dessas leituras, pois os conhecimentos prévios do pesquisador e seus objetivos em relação à pesquisa proporcionam essas diferenças (BARDIN, 2009; BAUER; GASKELL, 2002).

Para uma melhor compreensão, Bardin (2009, p. 44) define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

As considerações da autora indicam que a análise de conteúdo pode perpassar pela abordagem quantitativa e, também, pela qualitativa. Isso vai depender da mensagem presente nos textos, ao realizar a inferência, e conforme a metodologia adotada pelo pesquisador. Várias são as técnicas que podem ser utilizadas para a compreensão do conteúdo, que está subentendido no texto.

Entre essas técnicas, a definida para essa pesquisa foi a categorização. De acordo com Bardin (2009, p. 145), “a **categorização** é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. Esses critérios, portanto, podem ser diversos, mas devem garantir que cada categoria seja excludente.

Nesse sentido, Ludke e André (1986, p. 42) enfatizam:

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e consequentemente, novos focos de interesse.

A importância de uma boa revisão da literatura contribui bastante para o processo de elaboração de categorias, apesar de não existirem regras fixas para elaborá-las. Seguir alguns critérios, tais como homogeneidade, objetividade, coerência, inclusividade e, quando

necessárias, reformulações, podem contribuir para a garantia da credibilidade da categoria. (BARDIN, 2009; LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Bardin (2009) apresenta o processo de categorização composto por duas etapas fundamentais, que são: o inventário, no qual os elementos vão sendo isolados até chegar à etapa da classificação; em seguida, eles são distribuídos de acordo com características comuns. Ainda segundo a autora, por meio da análise de conteúdo, existe mais de uma maneira de criar categorias. Uma delas é quando, baseado na literatura prévia, as categorias já existentes podem ser organizadas de acordo com os objetivos da pesquisa. Esse processo é denominado de “caixas”. O outro procedimento é intitulado de “acervo”, isto é, quando as categorias são definidas *a posteriori*.

O processo utilizado nessa pesquisa foi o denominado “caixas”, em que as categorias foram selecionadas a partir da literatura e pesquisas prévias. Inicialmente, utilizamos os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil como categorias de análise. São os indicadores de documentos já citados anteriormente: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC) e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SME/SP).

Na primeira análise, operou-se com todas as categorias do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC): 1) Planejamento institucional; 2) Multiplicidade de experiências e linguagens; 3) Interações; 4) Promoção da saúde; 5) Espaços, materiais e mobiliários; 6) Formação e condição de trabalho das professoras e demais profissionais; e 7) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Além dessas, duas categorias do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SME/SP): 8) Relações étnico-raciais e de gênero e 9) Participação, autoria e escuta de bebês e crianças. Combinamos o uso desses dois documentos, por considerarmos que eles se complementam: essas duas dimensões “extras” do material de São Paulo-SP poderiam enriquecer as análises propiciadas pelo documento do MEC.

Assim, cada estratégia analisada dos PMEs, das capitais brasileiras pesquisadas, foi encaixada de acordo com sua categoria correspondente. Os PMEs têm, em seu texto, as metas a serem alcançadas. Vale destacar ainda que, além da meta que é específica da Educação Infantil, procurou-se também analisar estratégias de outras metas que indiretamente contemplam essa etapa da educação básica.

Após as primeiras análises e discussões, que funcionaram como um pré-teste,

verificou-se que algumas categorias não apareciam nos registros de estratégias dos PMEs das capitais. Percebemos também que eram categorias que faziam menção muito explícita ao dia a dia da escola, o que nos alertou para o seguinte fato: não estava fazendo sentido analisar um PME (Plano de Estado) a partir de questões específicas de práticas cotidianas da instituição, ou seja, diversas vezes, algumas categorias pareciam não funcionar para a análise dos PMEs.

Nesse sentido, as categorias/dimensões: 2) Multiplicidade de experiências e linguagens, e 3) Interações, do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC), e a categoria/dimensão: 9) Participação, autoria e escuta de bebês e crianças, do documento de São Paulo-SP, foram excluídas juntamente com os indicadores: 1.3) Registro da prática educativa; 5.3) Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos; 8.2) Relacionamentos e atitudes; 8.3) Atuação dos profissionais; e 8.4) Construção positiva das identidades. Em alguns casos, optamos por fazer uma junção entre alguns indicadores para a criação de uma categoria mais adequada às nossas necessidades (Quadro 2).

Após as primeiras análises, foram adaptadas as categorias para a realidade de um Plano de Estado (PME). Todo esse processo (corte, modificação ou junção de indicadores) resultou em sete categorias/dimensões e onze indicadores (Quadro 2).

Quadro 2- Dimensões da análise inicial da pesquisa

Dimensão	Indicador	Breve descrição e exemplos de aspectos avaliados
1 Planejamento institucional	1.1 Proposta pedagógica	Proposta pedagógica em forma de documento, conhecida por todos, elaborada e atualizada com a participação dos membros que compõe a comunidade escolar, priorizando os interesses das crianças e a valorização das diferenças, buscando combater a discriminação entre brancos, negros e indígenas, pessoas com deficiências etc.
	1.2 Planejamento, acompanhamento e avaliação	Em relação às práticas das professoras: planejamento e avaliação das atividades, seleção dos ambientes e materiais, organização do tempo e atividades que permitam o brincar e a manifestação da opinião das crianças. Apoio da Secretaria Municipal de Educação para supervisionar e avaliar o desempenho da instituição.
2 Acesso	2.1 Oferta de vagas	Implementação de planos de ação, com o objetivo de ampliar vagas para o tempo regular e, também, para o complementar que atendam a crianças de 0 a 5 anos.

3 Promoção da saúde	3.1 Alimentação, limpeza e segurança	<p>Disposição de um cardápio nutricional variado e rico, que atenda às necessidades das crianças, inclusive daquelas que necessitam de dietas especiais. Incentivo ao acesso ao leite materno, à retirada da mamadeira e à introdução de alimentos sólidos.</p> <p>Espaços escolares internos e externos devem ser agradáveis, ventilados, tranquilos e limpos, em que são tomados os cuidados necessários com a limpeza e higiene nos momentos da troca de fraldas e do uso de sanitários.</p> <p>Espaços com acústica que permitem uma boa comunicação.</p> <p>Na instituição deve haver procedimentos, preestabelecidos e conhecidos por todos, a serem tomados em caso de acidentes. Prevenir ao máximo acidentes, por meio de proteção dos pontos que ofereçam riscos, como as tomadas elétricas. Estas devem ser colocadas no alto das paredes e possuir tampas protetoras e seguras; o botijão de gás precisa atender às especificações de segurança; produtos de limpeza, medicamentos e substâncias tóxicas devidamente acondicionados e mantidos fora do alcance das crianças entre outros.</p>
4 Espaços, materiais e mobiliários	4.1 Espaços e mobiliários variados e acessíveis que favorecem as experiências das crianças	<p>Espaço organizado, mobiliários e equipamentos acessíveis a bebês e crianças pequenas, incluindo as com deficiência, que permitam brincar, explorar o ambiente, engatinhar, apoiar-se. Espaço para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis, em quantidade suficiente. Para a realização de atividades que estimulem o desenvolvimento das crianças, a instituição precisa de variados tipos de livro e outros materiais de leitura, brinquedos que respondam aos interesses dos bebês e das crianças pequenas, para diversos usos, instrumentos musicais, materiais pedagógicos e audiovisuais diversos, material individual de higiene todos em quantidade suficiente, e que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças e sejam adequados às necessidades das crianças com deficiência.</p>
5 Formação e condições de trabalho das Professoras e demais profissionais	5.1 Formação inicial das professoras	<p>A qualificação dos professores, um dos fatores que mais impactam na qualidade da educação, a habilitação deve ser em nível médio na modalidade normal, formação mínima exigida.</p>
	5.2 Formação continuada	<p>Devido à relevância social do trabalho realizado pelas professoras, é desejável um programa de formação continuada, com momentos formativos incluídos na jornada de trabalho remunerada dos profissionais, que possibilite que as professoras planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas atualizem conhecimentos, promovam a leitura e a discussão de pesquisas, estudos sobre a infância e sobre as práticas de educação infantil, das diferenças; orientação e apoio no trabalho das crianças com deficiência.</p>
	5.3 Condições de trabalho adequadas	<p>Pensando na qualidade dos serviços ofertados, na instituição deve haver, no mínimo, uma professora para os seguintes agrupamentos: 6 a 8 crianças até 2 anos, 15 crianças até 3 anos, 20 crianças de 4 até 6 anos. As professoras devem ser remuneradas, no mínimo, conforme o piso salarial nacional do magistério. Conhecimento e implementação por parte da instituição, de procedimentos</p>

		que visam prevenir problemas de saúde das professoras e demais profissionais. Promoção de diálogo entre a família, comunidade e escola, a fim de conscientizá-los sobre o trabalho educativo desenvolvido na escola.
6 Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	6.1 Respeito, acolhimento, acompanhamento das vivências e produções das crianças	Uma boa relação entre a família e a escola é um fator fundamental na garantia de uma Educação Infantil de qualidade, com isto a instituição deve acolher os familiares, tratá-los com respeito, inclusive em seu contato inicial, favorecer a relação, adequando reuniões, calendário e horário de funcionamento e procedimento de matrícula baseados nas necessidades das famílias. Além disso, os familiares das crianças com deficiência devem ser acolhidos e incentivados a conhecer o direito de seus filhos à educação. Na instituição de Educação Infantil, a convivência com a diversidade é enriquecida quando os familiares acompanham as vivências e as produções das crianças, por isso é importante a realização de reuniões com os familiares, pelo menos três vezes por ano, para apresentar planejamentos, discutir e avaliar as vivências e produções das crianças; realização de uma boa acolhida aos familiares das crianças novatas. Respeito à identidade e saberes, no caso de atendimento à população do campo e ribeirinha, quilombolas, indígenas etc.
	6.2 Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças	Os responsáveis por garantir os direitos das crianças não é somente a instituição de Educação Infantil e a família, mas também dos órgãos intersetoriais. Visando a garantia dos direitos das crianças, a instituição precisa acompanhar a frequência e investigar os motivos das faltas, encaminhar ao Conselho Tutelar casos de crianças com sinais de negligência, violência doméstica, exploração sexual e trabalho infantil e encaminhar para a sala de recursos multifuncionais as crianças com deficiência que necessitam de atendimento educacional especializado.
7 Relações étnico-raciais e de gênero	7.1 Currículo e Prática Pedagógica	A construção coletiva e a consolidação de uma educação pautada na igualdade implicam: a constituição de um currículo que vise a reeducação das relações étnico-raciais, e de gênero, e a quebra do silêncio sobre estas questões, por isso, no Projeto Político Pedagógico da instituição, é desejável explicitar por escrito, e em suas ações, o compromisso com a educação antirracista e com a igualdade de direitos entre os gêneros masculino e feminino; proposta de reflexão e experiências que valorizem as diferenças, considerando que todos os povos produzem conhecimento. Práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e o reconhecimento de uma educação laica. Promoção de formação continuada que aborde as diferentes culturas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos documentos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC/2009b) e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SME/SP/2016)

Essa foi a primeira versão dos procedimentos metodológicos, em que se detectou alguns problemas. Por exemplo: as primeiras categorias/dimensões de análise da pesquisa foram pensadas a partir de documentos que tinham como foco a avaliação institucional de

escolas.

Nesse sentido, as dimensões de análise foram repensadas. O estudo mudou o foco da avaliação da Educação Infantil para a avaliação da qualidade expressa da Educação Infantil nos Planos Municipais de Educação. Desta forma, as dimensões/categorias de análise foram reformuladas.

Na presente pesquisa, dentre as várias possibilidades de abordar a qualidade da Educação Infantil, os documentos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b); Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012); Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras? (PIMENTA, 2017); Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018a); e Sistema de avaliação da educação básica documentos de referência versão 1.0 (BRASIL, 2018b) foram escolhidos como base analítica. Eles estão pautados na premissa de qualidade pensada em termos de condições de oferta e processos.

A nova formulação do quadro, com dimensões de análise da pesquisa, foi pensada a partir dos documentos citados anteriormente. Adaptou-se as categorias para a realidade de um Plano de Estado (PME). Todo esse processo (corte, modificação ou junção de indicadores) resultou em sete dimensões e treze indicadores (Quadro 3).

Quadro 3- Dimensões da análise final da pesquisa

Dimensão	Indicador	Breve descrição e exemplos de aspectos avaliados
1 Gestão dos sistemas e redes de ensino	1.1 Acesso e atendimento	Mapeamento da demanda manifesta com o objetivo de traçar metas e estratégias visando o acesso e a ampliação de vagas que atendam as crianças de 0 a 5 anos, considerando o tempo regular e também o complementar. Ao ofertar a vaga levar em consideração a proximidade da instituição a residência da criança. Utilização de ferramentas que viabilizem e deem transparência ao processo de busca ativa das crianças. Adoção de critérios que respeitem a vulnerabilidade social quando a demanda superar as vagas disponíveis. Garantia dos mesmos critérios de acesso pelas instituições conveniadas. Garantia de acesso para as crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2012; BRASIL, 2018a).
	1.2 Sistema de ensino/rede de ensino	Favorecer canais de comunicação direto entre instituições de educação infantil, Secretaria Municipal de Educação, instâncias colegiadas, comunidade escolar, bem como Conselho Estadual de Educação, de modo a compartilhar experiências, tomar decisões, e evitar sobreposições e lacunas em políticas de Educação Infantil (BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b).
2 Gestão das	2.1 Planejamento e	O planejamento e avaliação realizados constantemente

instituições de Educação Infantil	avaliação	através da articulação dos membros da equipe da instituição contribuem para o acompanhamento e replanejamento das práticas pedagógicas realizadas na educação infantil. Estímulo de processos de avaliação e autoavaliação participativos envolvendo toda comunidade escolar e utilização dos resultados como forma de promover melhorias desejadas (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2018a; PIMENTA, 2017).
	2.2 Projeto pedagógico	Um projeto pedagógico bem elaborado tende a fortalecer a identidade da educação infantil. Nesse sentido, é importante que a concepção, elaboração e implementação do Projeto Pedagógico seja participativa e garanta o alinhamento das atividades com a BNCC, DCNEI e demais orientações dos órgãos nacionais e locais. É ideal que no projeto pedagógico da instituição apresente com clareza formas de integrar-se com a família e comunidade, como oportunizar espaços físicos e momentos para a discussão e escuta promovendo o diálogo entre comunidade e profissionais da instituição de educação infantil buscando a difundir as novas normatizações da Educação Infantil e outros assuntos pertinentes quando houver. Além disso é de suma importância que os projetos pedagógicos considerem o trabalho com crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, buscando garantir a acessibilidade; respeito a diversidade e orientação contra discriminação de gênero, cor e raça, opção religiosa, de pessoas com deficiência ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados; o respeito e a valorização das diversidades de histórias, de costumes, de culturas locais e regionais; a garantia da oferta da língua materna, dos saberes e das tradições das comunidades indígenas, quilombolas, fronteiriças, ribeirinha, povos tradicionais, entre outros; e garantir a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança. Essas questões são princípios fundamentais no processo educativo (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2018a).
	2.3 Instâncias colegiadas	O diálogo entre as instâncias colegiadas pode contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem e desenvolvimento da criança. Dessa forma, é interessante promover a gestão democrática e ter como princípio o estímulo e o fortalecimento de Conselhos Escolares e demais órgãos colegiados, em conjunto com os professores e profissionais da instituição de Educação Infantil e, caso exista, Conselho Municipal de Educação ou Conselho Estadual de Educação (BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b).
	2.4 Promoção da saúde, alimentação e limpeza	Sendo a promoção da saúde, alimentação e limpeza uns dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento da criança, as instituições de educação infantil precisam garantir que as crianças sejam atendidas em suas necessidades de saúde, nutrição, higiene, descanso e movimentação. O preenchimento de fichas contendo informações das crianças como condições alérgicas, vacinação atualizada, contato para caso de emergência. Trabalhar em conjunto com os familiares na promoção da saúde e bem-estar da criança. Fornecimento de um cardápio saudável com orientação de um nutricionista. Cuidado com a limpeza observando as condições de saneamento, recolhimento do lixo e acesso a água potável, disponibilidade de produtos de higiene pessoal

		para as crianças (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2012; BRASIL, 2018a; PIMENTA, 2017).
3 Financiamento	3.1 Mecanismos e programas de financiamento público	Pensando na qualidade da Educação Infantil, um dos fatores para a garantia de padrões mínimos é o investimento adequado nesta etapa da educação básica. Regime de colaboração entre os entes federados que busquem o cumprimento do padrão de qualidade a partir do atendimento do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) definido pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação. Fiscalização quanto ao repasse dos recursos do FUNDEB (BRASIL, 2012; PIMENTA, 2017; BRASIL, 2018b).
4 Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil	4.1 Formação inicial dos professores e demais profissionais	Habilitação para atuar na Educação Infantil de acordo com as exigências legais nacionais e locais, incentivo a formação complementar (graduação) caso os professores não possuam. Existência de programas municipais de ofereçam formação inclusive para os profissionais não docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil. Exigência de formação mínima em nível superior para os gestores das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2012; BRASIL, 2018a).
	4.2 Formação continuada dos professores e demais profissionais	É com um bom programa de formação continuada que o professor pode aperfeiçoar suas práticas. Dessa forma, seja em âmbito presencial, semipresencial ou a distância, é desejável que a oferta garanta a inclusão de conteúdos relacionados às crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, diversidade e a integração entre o cuidar e o educar. Criar parcerias para garantia da formação continuada, favorecer a troca de experiências, espaço para discussão de temáticas recentes em busca da garantia da aprendizagem das crianças. Oferecer formação continuada extensiva aos profissionais de apoio (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2012; BRASIL, 2018a; PIMENTA, 2017; BRASIL, 2018b).
	4.3 Condições de trabalho, seleção, carreira e valorização dos professores e demais profissionais	A valorização dos profissionais pode impactar de alguma forma o progresso do processo educativo. Partindo deste pressuposto, é importante a inclusão dos professores e demais profissionais da Educação Infantil no plano de carreira; a garantia do piso nacional salarial aos professores da Educação Infantil, conforme legislação nacional; admissão dos professores via concurso público; Conhecimento e implementação por parte da instituição de procedimentos que visam prevenir problemas de saúde das professoras e demais profissionais assegurar turmas com a proporção de crianças adequada para cada professor, buscando atender as definições do normativos nacionais. Propiciar suporte e tempo disponível para o trabalho individual e coletivo. Existência de profissionais de apoio para dar suporte para os professores (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2012; BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b).
5 Interação entre a instituição e a rede de proteção à criança	5.1 Intersetorialidade	Com o envolvimento de outros setores no processo educativo, é possível uma maior articulação com as políticas públicas voltadas para a primeira infância. A instituição precisa adotar meios de articulação entre os entes federados do poder público, buscando criar estratégias de participação e fortalecimento da rede de proteção e cuidado à criança nas comunidades, por meio de articulação com as áreas de saúde, nutrição, assistência social, cultura, trabalho, habitação, meio ambiente e direitos humanos, atores da

		comunidade e sociedade civil entre outras, promovendo políticas e programas governamentais de apoio às famílias. Elaboração de critérios para o encaminhamento de crianças expostas a qualquer situação de violência ou outra causa quando necessitar. Acompanhar a situação das crianças que são encaminhadas a fim de oferecer suporte quando necessário (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b).
6 Espaços, materiais e mobiliários	6.1 Organização do espaço e recursos materiais	Um ambiente bem planejado pode atender as diversas necessidades das crianças e, também, favorecer experiências significativas que auxiliam no aprendizado e desenvolvimento. Assim, a instituição necessita oferecer espaços seguros que permitam a exploração, brincadeiras e socialização entre os pares. Isto inclui o fornecimento de brinquedos e livros em quantidade suficiente para diversas faixas etárias e que atendam as crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, parquinhos e brinquedos que respeitem as normas de segurança. Mobiliários e equipamentos adequados à faixa etária das crianças e adaptados e acessíveis para as crianças com deficiência, como estante, armários, mesas, cadeiras, quadros e painéis colocados na altura das crianças com o intuito de favorecer a autonomia. Proporcionar o contato com recursos tecnológicos midiáticos. Zelar pela manutenção do espaço, materiais e mobiliários (BRASIL, 2012; BRASIL, 2018a).
7 Infraestrutura	7.1 Espaços físicos internos e externos	A infraestrutura das instituições de Educação Infantil demanda um planejamento advindo de vários setores além da Secretaria de Educação, tendo como principal objetivo contribuir com a qualidade da educação infantil. A escolha do terreno precisa priorizar a localização da demanda e a disponibilidade de infraestrutura da região. A edificação como um todo precisa garantir a acessibilidade plena e seguir a normas técnicas e a legislação local de forma que atenda a todas as crianças e profissionais da instituição, com estruturação adequada à faixa etária a ser atendida com espaços específicos onde o ambiente seja menos restritivo possível favorecendo a interação. Espaços adaptados para livre circulação de crianças com deficiência. Espaços internos e externos que permitam as brincadeiras e demais atividades a serem realizadas. Espaços reservados para eventuais situações ou atividades (BRASIL, 2012; BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b; PIMENTA, 2017).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos documentos: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009); Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012); Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras? (PIMENTA, 2017); Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018a) e Sistema de avaliação da educação básica documentos de referência versão 1.0 (BRASIL, 2018b)

Outra questão que surgiu durante as análises foi a existência de estratégias nos PMEs com metas muito amplas, que acabavam abarcando várias categorias de análise. Do ponto de vista metodológico, essa situação não é a ideal; segundo Bardin (2009) e Ludke e André (1986), na análise de conteúdo, as categorias são excludentes, ou seja, um mesmo trecho não pode se encaixar em duas ou mais categorias. Partindo desse pressuposto, devido a

abrangência de algumas estratégias dos PMEs, selecionou-se a categoria na qual, prioritariamente, se encaixava a maior parte do material (aderência maior entre a descrição da categoria e a análise da estratégia).

A partir da análise de conteúdo, os dados foram organizados no formato de quadro (Quadro 4). Posteriormente, elaborou-se uma tabela com as frequências das estratégias dos PMEs nas seis capitais brasileiras (Tabela 55). Ambos os processos são apresentados no capítulo seguinte de resultados.

5 RESULTADOS

O presente capítulo apresenta a análise dos resultados. O Quadro 4 é composto por estratégias selecionadas dos PMEs das seis capitais participantes da pesquisa: Belo Horizonte-MG, São Paulo-SP, Fortaleza-CE, Recife-PE, Salvador-BA e Teresina-PI. Nas análises, além da meta específica dedicada à Educação Infantil, foram consideradas também as metas dos PMEs, que indiretamente abrangem a Educação Infantil: inclusão; educação integral; qualidade da educação básica; pós-graduação; profissionais da educação; formação; valorização do pessoal do magistério; plano de carreira; gestão democrática e financiamento.

A maioria das capitais estipularam em seus PMEs 20 metas, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação, igualando o número de metas presentes no PNE (2014). A exceção foram as capitais Fortaleza-CE e São Paulo-SP, que estipularam, respectivamente, 23 e 13 metas. A capital que mais apresentou estratégias foi Teresina-PI (283), seguida de Belo Horizonte-MG (274), Fortaleza-CE (250), Salvador-BA (246), Recife-PE (232) e São Paulo-SP (146).

A análise priorizou apenas as metas que compreendiam a Educação Infantil. Cada estratégia foi posicionada de acordo com a dimensão e o indicador que mais se aproximavam da descrição apresentada anteriormente no Quadro 3.

O quadro 4 apresenta as estratégias dos PMEs referentes a cada dimensão e indicador.

Quadro 4- Estratégias dos PMEs referentes a cada dimensão e indicador

Dimensão	Indicador	Estratégia do PME analisado
1 Gestão dos sistemas e redes de ensino	1.1 Acesso e atendimento	1.1 Definir, em regime de colaboração com a União, o Estado e entidades da sociedade civil, metas que assegurem a expansão na rede pública de educação infantil de zero a cinco anos, segundo parâmetro nacional de qualidade e considerando as peculiaridades do Município (BELO HORIZONTE, 2016, p. 2).
		1.3 Atualizar o estudo realizado pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Administrativas e Contábeis de Minas Gerais – IPEAD/UFGM, para identificar a demanda por educação infantil em Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2016, p. 2)
		1.4 Aprimorar o Sistema de Cadastramento da Educação

		<p>Infantil – SICEI, de forma a qualificar a demanda pela educação infantil, considerando cada criança inscrita, independentemente do número de instituições em que realizou a inscrição (BELO HORIZONTE, 2016, p. 3).</p> <p>1.5 Dar continuidade à parceria com o governo federal para garantir o alcance das metas de expansão do atendimento na educação infantil (BELO HORIZONTE, 2006, p. 3).</p> <p>1.8 Criar um sistema de inscrições, disponível na Rede Mundial de Computadores – internet, para viabilizar o levantamento e a publicação da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas (BELO HORIZONTE, 2016, p. 3).</p> <p>1.9 Criar um sistema de inscrições, disponível na internet, para a rede de instituições parceiras, visando aprimorar o levantamento de demanda manifesta na cidade (BELO HORIZONTE, 2016, p. 3).</p> <p>1.12 Realizar, periodicamente, chamamento público para a inclusão de novas instituições privadas comunitárias, filantrópicas ou confessionais para atendimento à educação infantil (BELO HORIZONTE, 2016, p. 3).</p> <p>1.13 Ampliar o atendimento da educação infantil na rede própria do Município, de forma a assegurar o cumprimento da Meta 1 do PNE e deste PME (BELO HORIZONTE, 2016, p. 3).</p> <p>1.14 Assegurar a matrícula compulsória para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na educação infantil (BELO HORIZONTE, 2016, p. 3)</p> <p>1.20 Aprimorar o processo de mobilização das famílias atendidas nos diversos programas das secretarias de Políticas Sociais, Saúde, Educação, Assistência Social e órgãos de proteção à infância, para garantir a participação no processo de distribuição de vagas para a educação infantil (BELO HORIZONTE, 2016, p. 4)</p> <p>1.25 Estimular o acesso à educação infantil para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, em conformidade com o PNE (BELO HORIZONTE, 2016, p. 4).</p> <p>4.3 Assegurar a prioridade de matrícula para as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na educação infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, respeitados os critérios de vulnerabilidade e risco social (BELO HORIZONTE, 2016, p. 6).</p> <p>4.18 Assegurar o acesso e a permanência incondicionais de todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação infantil e no ensino fundamental das redes pública e</p>
--	--	---

		<p>privada de educação de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2016, p. 7).</p> <p>6.15 Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, assegurando a acessibilidade arquitetônica, o apoio de inclusão e o atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais (BELO HORIZONTE, 2016, p. 9).</p> <p>7.19 Consolidar o acesso equitativo para estudantes de todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica aos conhecimentos, às habilidades e às aprendizagens, bem como sua permanência nas escolas (BELO HORIZONTE, 2016, p. 11).</p> <p>2.2 Realizar, em regime de colaboração com o Estado de São Paulo, levantamento da demanda como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda efetiva, considerando a demanda por localidades, capacidade dos equipamentos já existentes e locais que necessitem novas construções (SÃO PAULO, 2015, p. 3).</p> <p>2.4 Avaliar a ocupação dos prédios escolares identificando suas eventuais ociosidades visando a ampliação do acesso da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2015, p. 3).</p> <p>5.1 Investir na ampliação da oferta de educação infantil de 0 (zero) a 3 (três) anos na rede direta, indireta e conveniada, assegurando sua qualidade (SÃO PAULO, 2015, p. 7).</p> <p>5.2 Preservar as especificidades da educação infantil na organização da rede municipal, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso da criança de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental (SÃO PAULO, 2015, p. 7).</p> <p>5.5 Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (SÃO PAULO, 2015, p. 7).</p> <p>5.7 Priorizar o acesso à Educação Infantil até zerar a demanda efetiva nos setores de educação em que existam mais de 20% das crianças de zero a (cinco) anos em Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVVS Alta e Muito Alta, aferido pela Fundação SEADE, e em setores com menos de 20% de matrículas na faixa de zero a 3 (três) anos (SÃO PAULO, 2015, p. 7).</p> <p>5.8 Promover, através da Secretaria Municipal de Educação, a busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de zero até 3 (três) anos (SÃO PAULO, 2015, p. 7).</p>
--	--	--

		<p>5.9 Ampliar gradativamente a oferta para crianças de zero a 5 (cinco) anos em período integral em todas as unidades educacionais, com condições materiais, estrutura física e pedagógica adequadas, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, respeitada a opção da família (SÃO PAULO, 2015, p. 7).</p> <p>8.2. Promover, no prazo de vigência deste PME, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (SÃO PAULO, 2015, p. 9).</p> <p>8.5 Promover, em regime de colaboração com o Estado de São Paulo e com a União, programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência das (dos) educandos com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático adequado e de recursos de tecnologia assistiva que visem à autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (SÃO PAULO, 2015, p. 9).</p> <p>8.7 Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida à articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado (SÃO PAULO, 2015, p. 10).</p> <p>8.13 Ofertar atendimento complementar a educandos com altas habilidades ou superdotação em parcerias, a critério do Município, com instituições públicas e privadas especializadas (SÃO PAULO, 2015, p. 10).</p> <p>8.16 Garantir atendimento educacional especializado complementar ou suplementar, preferencialmente em salas de recursos multifuncionais ou nos serviços especializados conveniados a todos os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o educando, investindo na ampliação da oferta com a implantação das salas de recurso multifuncional (SÃO PAULO, 2015, p. 10).</p> <p>. Ampliar a oferta de vagas na Educação Infantil na rede municipal, de modo a garantir que, ao final da vigência deste PME, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência a Educação Infantil das crianças de até três anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo (FORTALEZA, 2015, p. 11).</p> <p>. Carrear recursos financeiros junto à União e ao Estado e garantir a aplicação na construção, reforma ou ampliação de creches e pré-escolas de forma a realizar as matrículas necessárias, assegurando as condições previstas e estabelecidas</p>
--	--	--

		<p>nos documentos oficiais, garantindo o cumprimento desta meta (FORTALEZA, 2015, p. 11).</p> <p>. Realizar e publicar regularmente, em período não superior a um ano, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta, em regime de colaboração (FORTALEZA, 2015, p. 11).</p> <p>. Realizar a chamada para a matrícula na rede pública das crianças de 1 a 5 anos, com vistas ao cumprimento da meta (FORTALEZA, 2015, p. 11)</p> <p>. Estabelecer, no primeiro ano de vigência do PME, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública sobre a demanda das famílias por creches (FORTALEZA, 2015, p. 11).</p> <p>. Priorizar o acesso à Educação Infantil com qualidade social e fomentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado complementar e suplementar as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (FORTALEZA, 2015, p. 12).</p> <p>. Promover continuamente a busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil, em parceria com as Secretarias Municipais de Saúde e de Assistência Social e Conselho Tutelar, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 anos (FORTALEZA, 2015, p. 12).</p> <p>. Ampliar, até o final da vigência deste PME, o atendimento em tempo integral na Educação Infantil para 100% das crianças atendidas nas creches da rede municipal de ensino de Fortaleza e para 50% das crianças da pré-escola (FORTALEZA, 2015, p. 12).</p> <p>. Ampliar progressivamente a jornada escolar, implementando ações complementares que assegurem tratamento didático dinâmico, criativo e interessante, voltado para o desenvolvimento pleno do estudante, avançando para a implantação de escolas em tempo integral em áreas de maior vulnerabilidade social, de modo a chegar ao último ano de vigência deste PME (2024) com 50% dos equipamentos e 25% da matrícula nessa modalidade de atendimento (FORTALEZA, 2015, p. 16).</p> <p>. Ampliar convênios com os centros de atendimento especializado para o atendimento aos estudantes da Educação Especial (FORTALEZA, 2015, p. 20).</p> <p>1.2 Garantir novas matrículas na educação infantil, contribuindo para universalização, até 2016, do atendimento à população de 4 e 5 anos residente no Recife, e oferecer novas vagas, para, no mínimo, 70% (setenta por cento) da demanda das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME (RECIFE, 2015, p. 99).</p>
--	--	---

		<p>1.3 Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta (RECIFE, 2015, p. 99).</p> <p>1.7 Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação para a expansão da oferta na rede escolar pública (RECIFE, 2015, p. 99).</p> <p>1.9 Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, oferecendo a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (RECIFE, 2015, p. 99-100).</p> <p>1.14 Realizar chamada pública para efetivação da matrícula universal da demanda da população de 4 e 5 anos (RECIFE, 2015, p. 100).</p> <p>1.15 Realizar, com a colaboração da União e do Estado, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento (RECIFE, 2015, p. 100).</p> <p>1.16 Garantir vaga na pré-escola dos estudantes oriundos das unidades conveniadas na rede municipal de ensino, respeitando-se a legislação vigente (RECIFE, 2015, p. 100).</p> <p>4.1 Ampliar, em colaboração com o Estado, o número de matrículas para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (RECIFE, 2015, p. 116).</p> <p>4.14 Promover o acesso e a permanência na escola dos (as) estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (RECIFE, 2015, p. 118).</p> <p>4.16 Ampliar, em colaboração com o Estado, para a população de Recife com idade entre 4 (quatro) e 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica (RECIFE, 2015, p. 118).</p> <p>7.21 Promover, em colaboração com o Estado, a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação (RECIFE, 2015, p. 132).</p> <p>1.2 Realizar e publicar, com articulações intersetoriais, levantamento da demanda por creche e pré-escola, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta (SALVADOR, 2016, p. 3).</p> <p>1.4 Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil, em parceria com órgãos públicos</p>
--	--	---

		<p>de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos (SALVADOR, 2016, p. 3-4).</p> <p>1.5 Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social (SALVADOR, 2016, p. 4).</p> <p>1.6 Ampliar o acesso das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais baixo à Educação Infantil (SALVADOR, 2016, p. 3).</p> <p>1.7 Garantir o atendimento na Educação Infantil das comunidades quilombolas e das populações do campo, indígenas e itinerantes nas respectivas comunidades, de forma a atender suas especificidades, assegurada a consulta prévia e informada (SALVADOR, 2016, p. 4).</p> <p>1.8 Promover a Educação Infantil, inclusive em orfanatos, hospitais, casas lares e presídios, para todas as crianças, independentemente de sua origem familiar, sexo, classe social, etnia e credo religioso (SALVADOR, 2016, p. 4).</p> <p>1.9 Fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da Educação Especial nessa etapa da Educação Básica (SALVADOR, 2016, p. 4).</p> <p>1.21 Estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (SALVADOR, 2016, p. 4).</p> <p>4.9 Fortalecer o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado dos alunos da Educação Especial, beneficiários de programas de transferência de renda, bem como acompanhar a permanência e o desenvolvimento desses alunos (SALVADOR, 2016, p. 5).</p> <p>4.19 Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino (SALVADOR, 2016, p. 5).</p> <p>6.6 Ampliar a oferta de educação em tempo integral nas escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais (SALVADOR, 2016, p. 5).</p> <p>6.7 Ampliar a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado, complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em</p>
--	--	---

		<p>instituições especializadas (SALVADOR, 2016, p. 5).</p> <p>7.5 Promover a regulação da oferta da Educação Básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação (SALVADOR, 2016, p. 5).</p> <p>1.7 Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública, garantindo os padrões iniciais de qualidade (TERESINA, 2015, p. 3).</p> <p>1.10 Assegurar o atendimento das populações do campo e da cidade na educação infantil, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (TERESINA, 2015, p. 3).</p> <p>1.11 Priorizar o acesso à educação infantil e garantir a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica, garantido consulta prévia e informada (TERESINA, 2015, p. 3).</p> <p>1.15 Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com os órgãos públicos de assistência social, de saúde e de proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos. O Município realizará, publicará e divulgará a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento (TERESINA, 2015, p. 3).</p> <p>1.16 Ampliar o acesso à educação infantil em tempo integral para crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, atendendo, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da demanda manifesta até o final da vigência deste PME (TERESINA, 2015, p. 3).</p> <p>1.20 Assegurar o atendimento das populações do campo na educação infantil nas respectivas comunidades, evitando deslocamentos de crianças, conforme o estabelecido na Resolução CNE nº. 2, de abril de 2008 (TERESINA, 2015, p. 4).</p> <p>4.2 Realizar levantamento para identificação das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com vistas à universalização do atendimento escolar da demanda manifesta pelas famílias dessas crianças (TERESINA, 2015, p. 5).</p> <p>4.9 Identificar a demanda manifesta e garantir a oferta de</p>
--	--	--

		<p>educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado (TERESINA, 2015, p. 5).</p> <p>4.18 Colaborar na promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino (TERESINA, 2015, p. 5).</p> <p>6.7 Atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais (TERESINA, 2015, p. 6).</p> <p>6.8 Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (TERESINA, 2015, p. 6).</p> <p>7.34 Promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, com monitoramento pelos conselhos de educação, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação (TERESINA, 2015, p. 7).</p>
	1.2 Sistema de ensino/rede de ensino	<p>7.2 Aprimorar o acompanhamento pedagógico sistemático das escolas municipais por meio do Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar, tendo como focos a verificação e a análise dos processos de aprendizagem dos alunos, a apuração e a análise do rendimento escolar, a estruturação do funcionamento escolar, a formação e a orientação da ação docente, a orientação e a avaliação da atuação das equipes gestoras (BELO HORIZONTE, 2016, p. 10).</p> <p>7.25 Manter permanente diálogo com instituições de ensino, gestores educacionais, movimento negro e sociedade civil organizada para a implementação das Leis Federais nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008 (BELO HORIZONTE, 2016, p. 11).</p> <p>12.2 Fortalecer o Fórum Municipal de Educação, com a participação democrática de representantes da sociedade civil organizada e poder público (SÃO PAULO, 2015, p. 13).</p> <p>13.2 Cada Diretoria Regional de Educação, em conjunto com seu Colegiado Regional de Representantes de Escola – CRECE, será responsável pela integração e articulação das políticas educacionais regionais bem como pelo acompanhamento das ações voltadas à concretização das metas e ações deste PME e dos Planos Regionais de Educação (SÃO PAULO, 2015, p. 13).</p> <p>13.3 As Diretorias Regionais de Educação, em conjunto com</p>

		<p>o Conselho Municipal de Educação, o Fórum Municipal de Educação e os Colegiados Regionais de Representantes dos Conselhos de Escola – CRECEs realizarão, ao menos, uma vez a cada dois anos, reuniões de avaliação e acompanhamento da execução dos Planos Regionais de Educação (SÃO PAULO, 2015, p. 13).</p> <p>. Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais (FORTALEZA, 2015, p. 16).</p> <p>. Implementar um Fórum Anual para avaliação do Regime de Colaboração entre as instancias de Governo (Federal, Estadual e Municipal) (FORTALEZA, 2015, p. 42).</p> <p>. Definir uma sistemática de articulação Escola/ Distrito de Educação/SME, que favoreça uma linha de ação integrada em favor do sucesso da instituição escolar nos campos administrativo, pedagógico e financeiro com articulação do ensino e da gestão nas três instancias que integram a rede pública de ensino (FORTALEZA, 2015, p. 42).</p> <p>. Realizar Avaliação Anual do Plano Municipal de Educação (PME), objetivando o monitoramento e a efetivação das ações com foco na execução das Metas e Estratégias previstas (FORTALEZA, 2015, p. 43).</p> <p>. Garantir, mediante execução do Regime de Colaboração, condições favoráveis a manutenção e desenvolvimento da Educação Básica com qualidade social para todos na rede de ensino municipal (FORTALEZA, 2015, p. 47).</p> <p>. Mobilizar os governantes, os parlamentares e as instancias organizadas da sociedade para que monitorem a regulamentação do parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais (FORTALEZA, 2015, p. 47).</p> <p>7.4 Formalizar e executar os planos de ações articulados a fim de cumprir as metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e as estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar (RECIFE, 2015, p. 130).</p> <p>1.23 Incentivar a produção e a socialização do conhecimento no campo da Educação Infantil através da articulação entre a academia e a Secretaria Municipal da Educação e da valori-</p>
--	--	--

		<p>zação de práticas e experiências locais, contribuindo para formulação de políticas públicas inovadoras (SALVADOR, 2016, p. 4).</p> <p>1.11 Implementar ações intersetoriais para a regularização do funcionamento das instituições de Educação Infantil privadas, filantrópicas, comunitárias e confessionais (SALVADOR, 2016, p. 4)</p> <p>7.4 Fomentar a implementação dos parâmetros nacionais de qualidade dos serviços de Educação Básica nas escolas, considerando as especificidades locais (SALVADOR, 2016, p. 5).</p> <p>7.18 Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais (SALVADOR, 2016, p. 5-6).</p> <p>19.4 Constituir fóruns permanentes de educação com o intuito de coordenar as conferências municipais e efetuar o acompanhamento da execução do PME, visando à melhoria da educação municipal (SALVADOR, 2016, p. 8-9).</p> <p>7.27 Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais (TERESINA, 2015, p. 7).</p> <p>4.15 Definir em parceria com os órgãos de fiscalização do Município, no segundo ano de vigência deste PME, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (TERESINA, 2015, p. 5).</p> <p>19.4 Assegurar a permanência do Fórum Municipal de Educação - FME e sua efetiva atuação, no intuito de coordenar as conferências municipais de educação e efetuar o acompanhamento da execução do PME, em parceria com o Conselho Municipal de Educação - CME/THE (TERESINA, 2015, p. 11).</p> <p>20.16 Estabelecer, no âmbito do Município de Teresina, por iniciativa da SEDUC e SEMEC, envolvendo as IES, o processo de discussão sobre a regulamentação do regime de colaboração, com vistas à criação de instância permanente de planejamento e pactuação federativa, em matéria educacional, buscando estabelecer efetiva cooperação e equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos para o combate às desigualdades educacionais, assegurando efetivo atendimento ao estudante da rede pública, seja federal, estadual e municipal, sem distinção (TERESINA, 2015, p. 12).</p>
2 Gestão das instituições de Educação Infantil	2.1 Planejamento e avaliação	1.7 Implantar, até o segundo ano de vigência deste PME, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois)

		<p>anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade e inclusão, entre outros indicadores relevantes (BELO HORIZONTE, 2016, p. 3).</p> <p>1.10 Dar continuidade à aplicação sistemática e monitorada do documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” em duas instituições por secretaria de administração regional municipal a cada ano, sendo uma por semestre (BELO HORIZONTE, 2016, p. 3).</p> <p>1.11 Implementar os planos de ação elaborados a partir da aplicação dos indicadores de qualidade, orientando as novas gestões sobre a importância de implementar e avaliar a educação infantil, com a participação da comunidade escolar, em cada instituição (BELO HORIZONTE, 2016, p. 3).</p> <p>4.26 Adotar os indicadores nacionais de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BELO HORIZONTE, 2016, p. 7).</p> <p>7.3 Contribuir para a constituição, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, de um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, tais como a qualidade social da educação, considerando as especificidades das modalidades de ensino (BELO HORIZONTE, 2016, p. 10).</p> <p>7.48 Garantir processos de avaliação dos sistemas de ensino com autoavaliação das escolas, de forma a assegurar que o conjunto da comunidade escolar (profissionais da educação, familiares, comunidade local) se reúna para avaliar, com autonomia, as dificuldades existentes, de modo a propor melhorias para os sistemas de ensino (BELO HORIZONTE, 2016, p. 13).</p> <p>3.1 Construir padrões e indicadores de qualidade da educação básica no sistema municipal de ensino para uso da autoavaliação das unidades educacionais, assim como para definição dos parâmetros de melhoria do sistema municipal, valorizando a participação popular (SÃO PAULO, 2015, p. 4).</p> <p>3.4 Combinar processos de avaliação dos sistemas de ensino com autoavaliação das unidades educacionais, de modo a assegurar que o conjunto da comunidade escolar (profissionais, familiares, comunidade local) se reúna para avaliar, com autonomia, as dificuldades e sucessos existentes, de modo a propor melhorias para os sistemas de ensino, considerando:</p> <p>a) as especificidades de cada modalidade de ensino;</p> <p>b) o perfil dos educandos e do corpo de profissionais da</p>
--	--	--

		<p>educação;</p> <p>c) as condições de infraestrutura das unidades escolares;</p> <p>d) os recursos pedagógicos disponíveis;</p> <p>e) as características da gestão;</p> <p>f) a autoavaliação realizadas pelas unidades educacionais (SÃO PAULO, 2015, p. 4).</p> <p>. Implantar, até o segundo ano de vigência deste PME, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, tais como os Indicadores de Qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009) a fim de verificar a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (FORTALEZA, 2015, p. 11).</p> <p>. Instituir processo de avaliação institucional em que cada unidade escolar se autoavaleie com foco nas suas condições físicas e materiais, recursos pedagógicos disponíveis, pessoal, características da gestão, bem como de outros aspectos relevantes a serem abrangidos, considerando as especificidades das modalidades de ensino (FORTALEZA, 2015, p. 15).</p> <p>. Implantar um sistema municipal de avaliação da aprendizagem, em articulação com os professores e demais profissionais da educação, para corrigir, durante o processo, as distorções encontradas, através da adoção de medidas pedagógicas inovadoras e eficazes (FORTALEZA, 2015, p. 16).</p> <p>. Planejar, executar e acompanhar, de forma participativa, sistemáticas de avaliação de desempenho das instituições da educação do Município de Fortaleza, abrangendo instâncias e segmentos envolvidos – instituições escolares, Distritos de Educação, Secretaria Municipal de Educação - SME, profissionais da educação –, como também sistemáticas de avaliação da aprendizagem com foco nas metas traçadas (FORTALEZA, 2015, p. 42).</p> <p>4.24 Colaborar com a definição de indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (RECIFE, 2015, p. 119).</p> <p>7.2 Induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (RECIFE, 2015, p. 130).</p> <p>7.5 Apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas (RECIFE, 2015, p. 130).</p> <p>7.6 Desenvolver, em colaboração com a União e o Estado, indicadores específicos de avaliação da qualidade da educa-</p>
--	--	--

		<p>ção especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos (RECIFE, 2015, p. 130).</p> <p>1.18 Implantar avaliação institucional da Educação Infantil, com base nos parâmetros: infraestrutura física, quadro de pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos e situação de acessibilidade (SALVADOR, 2016, p. 4).</p> <p>4.15 Desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da Educação Especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos, com o aval do Conselho Estadual de Educação, em comum acordo com o Conselho Municipal de Educação (SALVADOR, 2016, p. 5).</p> <p>7.3 Colaborar com a União e o Estado na construção de um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino (SALVADOR, 2016, p. 5).</p> <p>7.10 Incentivar, orientar e acompanhar o processo contínuo de autoavaliação das escolas de Educação Básica por meio de indicadores institucionais, desenvolvidos em colaboração entre a União e os entes federativos ou próprios (SALVADOR, 2016, p. 5).</p> <p>1.6 Implantar, até o segundo ano de vigência deste PME, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, e a situação de acessibilidade (TERESINA, 2015, p. 3).</p> <p>7.3 Constituir, em colaboração entre a União, o Estado e o Município um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado, do corpo de profissionais da educação e demais segmentos que compõem a comunidade escolar, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino (TERESINA, 2015, p. 6).</p> <p>7.4 Realizar processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (TERESINA, 2015, p. 6).</p> <p>7.8 Adotar e implementar indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos, definidos pelo MEC (TERESINA, 2015, p. 6).</p> <p>7.31 Fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da</p>
--	--	---

		<p>União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas municipal e estadual de avaliação da educação básica, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade (TERESINA, 2015, p. 7).</p>
	2.2 Projeto pedagógico	<p>1.18 Intensificar o processo de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental da RMEBH, definindo metas e ações específicas para a transição entre os dois segmentos da educação básica (BELO HORIZONTE, 2016, p. 3).</p> <p>1.21 Estimular a proposição de ações junto a estudantes e familiares das redes pública e privada de educação infantil, com o objetivo de abordar temas como a prevenção ao uso e abuso de drogas, <i>bullying</i>, direitos da criança e formação de valores na infância (BELO HORIZONTE, 2016, p. 4).</p> <p>1.22 Assegurar a elaboração e a difusão de orientações curriculares, formação de pessoal, produção de programas e materiais, com o objetivo de estimular o conhecimento, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, compreendidos como requisitos para o pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e para o padrão de qualidade da educação (BELO HORIZONTE, 2016, p. 4).</p> <p>1.23 Assegurar a inclusão de ações que promovam o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, bem como o combate ao racismo e a formas de discriminação a ele associadas nas propostas pedagógicas da educação infantil (BELO HORIZONTE, 2016, p. 4).</p> <p>1.24 Estimular a articulação entre núcleos de pesquisa, cursos de pós-graduação e de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (BELO HORIZONTE, 2016, p. 4).</p> <p>4.16 Manter e ampliar a inserção da oferta do ensino da Libras para estudantes com deficiência auditiva e ouvintes nos projetos pedagógicos das escolas (BELO HORIZONTE, 2016, p. 7).</p> <p>6.7 Incentivar a inserção da política de educação integral do Município no Projeto Político Pedagógico de cada escola da RME-BH e das demais instituições de ensino das redes pública e privada (BELO HORIZONTE, 2016, p. 9).</p> <p>6.10 Integrar o currículo escolar na perspectiva do respeito às especificidades dos alunos e de suas famílias e da construção de oportunidades de aprendizagem que articulem o ensino regular e os programas de educação em tempo integral (BELO HORIZONTE, 2016, p. 9).</p> <p>7.31 Divulgar amplamente as Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais para a Educação Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e de seu significado, e para a garantia do direito à educação de qualidade e para o combate ao racismo (BELO HORIZONTE, 2016, p. 9).</p>

		<p>TE, 2016, p. 12).</p> <p>7.33 Incentivar, junto à comunidade escolar, a reformulação do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Gestão das escolas, em todos os níveis e modalidades de ensino, de modo a adequar os currículos ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme Parecer CNE/CP nº. 03/2004 e as regulamentações dos conselhos de educação (BELO HORIZONTE, 2016, p. 12).</p> <p>7.47 Assegurar e acompanhar o desenvolvimento dos projetos político-pedagógicos e das propostas pedagógicas para manter a laicidade e estudos éticos com relação às diversas religiões, especialmente combatendo o racismo em relação às religiões de matriz africana (BELO HORIZONTE, 2016, p. 13).</p> <p>19.8 Garantir a participação e a consulta de profissionais da educação, estudantes e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (BELO HORIZONTE, 2016, p. 21).</p> <p>3.2 Garantir a autonomia de elaboração e decisão dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, definidos como expressão da sua organização educativa, orientada pelas diretrizes explicitadas no art. 2º desta lei (SÃO PAULO, 2015, p. 4).</p> <p>3.15 Difundir propostas pedagógicas que incorporem conteúdos de direitos humanos, por meio de ações colaborativas com os Fóruns de Educação, Conselhos Escolares, equipes pedagógicas das Unidades Educacionais e a sociedade civil (SÃO PAULO, 2015, p. 5).</p> <p>3.22 Difundir propostas pedagógicas que incorporem conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira, africana e também das culturas indígenas, e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº. 11.645, de 10 de março de 2008, e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-racial, Conselhos Escolares, equipes pedagógicas das Unidades Educacionais e a sociedade civil (SÃO PAULO, 2015, p. 5).</p> <p>12.10 Garantir no sistema municipal de ensino a participação e a consulta de profissionais da educação, educandos e seus familiares na formulação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola, currículos escolares, plano de gestão escolar e regimento escolar (SÃO PAULO, 2015, p. 13).</p> <p>. Assegurar a implementação e a atualização dos projetos político-pedagógicos das escolas, garantindo o desenvolvimento de uma ação curricular voltada para a educação inte-</p>
--	--	---

		<p>gral do educando e a observância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em que se promovam as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, social, artística, esportiva e cultural (FORTALEZA, 2015, p. 16).</p> <p>. Incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos, por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias (FORTALEZA, 2015, p. 16).</p> <p>. Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira, africana e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil e com aquisição de materiais didáticos-pedagógicos relacionados à temática (FORTALEZA, 2015, p. 16).</p> <p>. Rever e adequar o currículo para um tratamento didático que assegure a unidade teoria/prática no tocante ao desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas com a valorização e cumprimento dos direitos humanos, com ênfase no respeito às diferenças e na construção identitária dos sujeitos aprendentes (FORTALEZA, 2015, p. 32).</p> <p>. Assegurar o apoio técnico na elaboração/reelaboração, execução, avaliação e acompanhamento do Plano de Gestão e do Projeto Político-Pedagógico da instituição, garantindo um tempo específico para estas ações (FORTALEZA, 2015, p. 42)</p> <p>1.10 Preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do(a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental (RECIFE, 2015, p. 100).</p> <p>1.20 Programar no calendário encontros para a discussão e avaliação do projeto político pedagógico pelos profissionais da unidade, observando-se a política de ensino e respeitando-se os direitos dos estudantes (RECIFE, 2015, p. 101).</p> <p>6.4 Incentivar a participação dos diversos segmentos da escola na construção do currículo das escolas integrais referente à parte diversificada (RECIFE, 2015, p. 126).</p> <p>7.17 Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afrobrasileira, recifense, pernambucana e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (RECIFE, 2015, p. 133).</p>
--	--	--

		<p>7.18 Mobilizar as famílias articulando-se ensino escolar e educação propriamente dita que se recebe no seio familiar, com o propósito de que a formação seja entendida como fruto do ensino e da educação, a fim de ampliar o controle dos pais, mães e responsáveis sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais (RECIFE, 2015, p. 132).</p> <p>16.3 Estimular a articulação entre a pós-graduação, núcleos de pesquisa, cursos de formação e entidades ligadas a educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas capazes de incorporar os avanços de pesquisas ligadas ao processo ensino-aprendizagem e teorias educacionais no atendimento da população (RECIFE, 2015, p. 170-171).</p> <p>19.7 Estimular a participação de estudantes, profissionais de educação e da comunidade escolar, através do conselho escolar na formulação dos projetos político pedagógicos das unidades educacionais, assegurando a participação dos pais na avaliação dos docentes e gestores escolares (RECIFE, 2015, p. 186).</p> <p>1.15 Promover articulação da Educação Infantil com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental (SALVADOR, 2016, p. 4).</p> <p>1.19 Garantir no currículo da Educação Infantil as interações e brincadeiras como eixo nas propostas pedagógicas (SALVADOR, 2016, p. 4).</p> <p>1.20 Assegurar que todas as instituições de Educação Infantil tenham incluído em seus projetos pedagógicos a valorização da cultura local, os direitos humanos e a educação ambiental (SALVADOR, 2016, p. 4).</p> <p>7.31 Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar das escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência (SALVADOR, 2016, p. 6).</p> <p>19.6 Estimular a formulação e revisão dos projetos político-pedagógicos, currículos, planos de gestão e regimentos escolares, assegurando a participação dos profissionais da educação, alunos e familiares (SALVADOR, 2016, p. 9).</p> <p>1.13 Preservar as especificidades da educação infantil, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental (TERESINA, 2015, p. 3).</p> <p>1.17 Fomentar a participação da família na gestão democrática da escola, bem como no acompanhamento do processo</p>
--	--	---

		<p>de ensino aprendizagem de seus filhos (TERESINA, 2015, p. 3).</p> <p>1.22 Reelaborar e implantar, no prazo de três anos de vigência deste PME, as diretrizes curriculares e propostas pedagógicas/curriculares da Secretaria Municipal de Educação e das escolas de educação infantil do município de Teresina (TERESINA, 2015, p. 4).</p> <p>7.24 Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis Federais nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (TERESINA, 2015, p. 7).</p> <p>7.26 Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas de educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência (TERESINA, 2015, p. 7).</p> <p>19.8 Estimular a participação e a consulta na formulação dos projetos político pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares por profissionais da educação, alunos e familiares (TERESINA, 2015, p. 11).</p>
	2.3 Instâncias colegiadas	<p>7.39 Aprimorar a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros às escolas públicas, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (BELO HORIZONTE, 2016, p. 12).</p> <p>19.1 Manter, aprimorar e consolidar a eleição direta e democrática de diretores e vice-diretores de escolas municipais, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, oferecendo formação para concorrer aos cargos, com respectiva certificação prévia (BELO HORIZONTE, 2016, p. 21).</p> <p>19.2 Garantir e ampliar os programas de apoio e formação aos conselheiros do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação no Município de Belo Horizonte, do Conselho de Alimentação Escolar e aos representantes educacionais em demais conselhos municipais de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados condições adequadas ao bom desempenho de suas funções (BELO HORIZONTE, 2016, p. 21).</p> <p>19.3 Manter e consolidar o funcionamento do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de</p>

		<p>Valorização dos Profissionais da Educação e o Conselho de Alimentação Escolar, nos termos da legislação municipal e federal (BELO HORIZONTE, 2016, p. 21).</p> <p>19.5 Manter e consolidar o funcionamento do Conselho Municipal de Educação, nos termos da legislação municipal (BELO HORIZONTE, 2016, p. 21).</p> <p>19.6 Incentivar e promover a efetiva participação da comunidade escolar nas assembleias e colegiados escolares (BELO HORIZONTE, 2016, p. 21).</p> <p>19.7 Garantir a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo (BELO HORIZONTE, 2016, p. 21).</p> <p>1.6 Fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a manutenção atualizada de portal eletrônico de transparência e a capacitação dos membros do Conselho Municipal de Educação, do Fórum Municipal de Educação, dos Colegiados Regionais de Representantes de Conselho de Escola – CRECEs, do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB – CACS, previsto pela Lei Federal nº. 11.494, de 20 de junho de 2007 (SÃO PAULO, 2015, p. 2-3).</p> <p>3.3 Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a autonomia escolar e a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à melhoria da qualidade da educação, com transparência e efetivo desenvolvimento da gestão democrática (SÃO PAULO, 2015, p. 4).</p> <p>12.1 Garantir formação às(aos) conselheiras(os) dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, dos Conselhos de Alimentação Escolar, do Colegiado Regional de Representantes dos Conselhos de Escola (CRECEs), do Conselho Municipal de Educação e Conselhos Escolares, bem como a representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, assegurando o seu funcionamento (SÃO PAULO, 2015, p. 13).</p> <p>12.4 Estimular, na comunidade escolar, a prática permanente do diálogo e da escuta, fazendo uso de mídias diversificadas, construindo formas alternativas de expressão e comunicação das opiniões (SÃO PAULO, 2015, p. 13).</p> <p>12.5 Estimular a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, por meio de suas entidades representativas, na Comissão de Educação, Cultura e Esportes da Câmara Municipal, com direito a voz (SÃO PAULO, 2015, p. 13).</p> <p>12.6 Implantar na rede municipal de ensino o Colegiado</p>
--	--	--

		<p>Regional de Representantes dos Conselhos de Escola – CRECE em cada Diretoria Regional de Educação, como um dos instrumentos de gestão (SÃO PAULO, 2015, p. 13).</p> <p>12.8 Fortalecer os Conselhos Escolares como instrumentos de participação e fiscalização na gestão da escola, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se sua autonomia e seu caráter deliberativo (SÃO PAULO, 2015, p. 13).</p> <p>12.9 Garantir a realização de reuniões de pais e do Conselho de Escola em horários favoráveis à participação de todos, em especial dos familiares das crianças (SÃO PAULO, 2015, p. 13).</p> <p>12.11 Fortalecer a gestão democrática das unidades educacionais em seus aspectos pedagógica, administrativos e financeiros (SÃO PAULO, 2015, p. 13)</p> <p>. Consolidar os instrumentos da Gestão Democrática da Educação em ato normativo, fortalecendo a sistemática de escolha de dirigentes através de seleção pública e o exercício da gestão na rede pública municipal de ensino, com orientações norteadoras do funcionamento das instancias e mecanismos de participação coletiva dos representantes da comunidade escolar: alunos, professores, funcionários, pais e comunidade (FORTALEZA, 2015, p. 42).</p> <p>. Promover a escola como um espaço acessível e democrático que assegure a participação e o desenvolvimento de ações voltadas para a comunidade (FORTALEZA, 2015, p. 43).</p> <p>7.11 Articular junto à União o apoio técnico e financeiro à gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando a ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (RECIFE, 2015, p. 131).</p> <p>19.2 Ampliar programas de formação continuada do Conselho de Controle Social do FUNDEB; dos conselheiros do CME; Conselho de alimentação escolar e conselheiros escolares, garantindo a esses conselhos os recursos financeiros, espaço adequado e equipamento pedagógico, com vistas ao bom desempenho de suas funções (RECIFE, 2015, p. 186).</p> <p>19.4 Promover a constituição dos conselhos das unidades escolares, em todos os níveis de ensino como instrumentos de participação na gestão escolar e oferecer programas de formação continuada aos conselheiros (RECIFE, 2015, p. 186).</p> <p>20.2 Fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação (RECIFE, 2015, p. 189).</p> <p>1.14 Fortalecer a participação dos pais nos Conselhos Escolares e/ou Associações de Pais e Mestres - APM, visando à responsabilidade compartilhada na tomada de decisões refe-</p>
--	--	--

		<p>rentes ao cuidado, à educação e à proteção às crianças (SALVADOR, 2016, p. 4).</p> <p>19.2 Desenvolver política de formação dos profissionais do magistério e dos conselhos vinculados à educação municipal, favorecendo a ampliação dos conhecimentos sobre gestão democrática (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>19.3 Fortalecer os instrumentos de gestão democrática assegurados na legislação vigente, possibilitando o aprimoramento da eleição direta dos dirigentes escolares (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>7.16 Orientar e apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando a ampliação da transparência e o efetivo desenvolvimento da gestão democrática (TERESINA, 2015, p. 7).</p> <p>19.3 Estimular o fortalecimento de conselhos escolares na rede pública como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo (TERESINA, 2015, p. 11).</p> <p>19.6 Contribuir para o fortalecimento de conselhos escolares e demais conselhos do sistema educacional, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo (TERESINA, 2015, p. 11).</p> <p>19.7 Aperfeiçoar a sistemática de avaliação da escola, das práticas de ensino e do desempenho do aluno, através do fortalecimento dos conselhos de classe, como órgão de apoio à gestão escolar (TERESINA, 2015, p. 11).</p>
	2.4 Promoção da saúde, alimentação e limpeza	<p>. Ofertar as crianças uma alimentação escolar em quantidade e qualidade que atendam aos padrões nutricionais estabelecidos para esta faixa etária e as especificidades de crianças com alergias e/ou intolerâncias alimentares, conforme carga horária de permanência na escola (FORTALEZA, 2015, p. 12).</p> <p>. Garantir o provimento com qualidade da alimentação escolar através de cardápio equilibrado de níveis calórico-proteicos adequados à faixa etária, e às condições específicas de estudantes com alergias alimentares, celíacos e outras, sob a orientação de um nutricionista (FORTALEZA, 2015, p. 16).</p> <p>7.13 Assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantindo o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva e bens culturais e artísticos, em cada edifício escolar, garantindo a acessibilidade às pessoas com deficiência, até o final da vigência deste plano (RECIFE, 2015, p. 131).</p>

		<p>1.16 Manter, nas instituições de Educação Infantil, programas de alimentação adequados a cada faixa etária, garantindo a toda criança de 0 (zero) até 5 (cinco) anos duas refeições em cada período (SALVADOR, 2016, p. 4).</p> <p>7.13 Assegurar a todas as escolas públicas de Educação Básica o acesso à energia elétrica, ao saneamento básico e ao manejo dos resíduos sólidos (SALVADOR, 2016, p. 5).</p> <p>7.22 Assegurar a integração do percentual mínimo de 30% das unidades de ensino da rede pública municipal aos sistemas de coleta seletiva e compostagem, até o final da vigência deste Plano (SALVADOR, 2016, p. 6).</p> <p>7.23 Fomentar a reciclagem de materiais no ambiente escolar (SALVADOR, 2016, p. 6).</p> <p>1.21 Garantir alimentação escolar adequada para as crianças da Educação Infantil da cidade e do campo, baseada em cardápio que respeite a cultura e produção local, conforme previsto na Lei Federal nº. 11.947, de 16 de junho de 2009 e Resolução CD/FNDE nº. 26, de 17 de junho de 2013, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar (TERESINA, 2015, p. 4).</p> <p>7.18 Assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, de modo a garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências, com manutenção periódica e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência (TERESINA, 2015, p. 7).</p>
3 Financiamento	3.1 Mecanismos e programas de financiamento público	<p>20.1 Criar mecanismos de acompanhamento e fiscalização da arrecadação da contribuição social do salário educação, em conformidade com os mecanismos nacionais de acompanhamento da arrecadação, de forma a zelar pelo adequado repasse de verbas ao Município (BELO HORIZONTE, 2016, p. 22).</p> <p>20.5 Participar de forma efetiva das discussões relativas à implementação do Custo Aluno Qualidade Inicial – CAQi), incorporando esse instrumento à Rede Municipal de Educação como referência para o planejamento, no prazo de até 1 (um) ano da implementação do CAQi em âmbito nacional (BELO HORIZONTE, 2016, p. 22).</p> <p>20.6 Buscar a implementação, no prazo de até 3 (três) anos de vigência deste PME, o CAQi, de forma a ajustá-lo continuamente, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação, promovendo o acompanhamento sistemático pelo Fórum Municipal Permanente de Educação, pelo Conselho Municipal de Educação – CME, pelo Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB e pelas comissões legislativas de educação (BELO HORIZONTE, 2016, p. 22).</p> <p>20.7 Promover constante acompanhamento dos recursos repassados pela União, na forma da lei, no tocante à com-</p>

		<p>plementação de recursos financeiros ao Estado de Minas Gerais e ao Município de Belo Horizonte, quanto ao atingimento do valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ – Custo Aluno Qualidade (BELO HORIZONTE, 2016, p. 22).</p> <p>1.1 Incorporar por acréscimo, quando da regulamentação federal, os recursos provenientes da previsão do financiamento da Educação determinado na Meta 20 do PNE (SÃO PAULO, 2015, p. 2).</p> <p>1.2 No prazo de 2 (dois) anos da vigência deste Plano, será implantado o Custo Aluno Qualidade Inicial – CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, sendo progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade – CAQ (SÃO PAULO, 2015, p. 2).</p> <p>1.3 Implementar o Custo Aluno Qualidade no Município de São Paulo – CAQ, como parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos e investimentos educacionais em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação, transporte escolar (SÃO PAULO, 2015, p. 2).</p> <p>1.4 O Custo Aluno Qualidade – CAQ será definido no prazo de três anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação – MEC, nos termos da Meta 20, estratégia 20.8 do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei Federal nº. 13.005, de 25 de junho de 2014) (SÃO PAULO, 2015, p. 2).</p> <p>. Ampliar o valor dos recursos financeiros do Programa de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (PMDE), destinados as Instituições Municipais de Educação Infantil que integram o Sistema Municipal de Ensino (FORTALEZA, 2015, p. 11).</p> <p>. Realizar acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da Educação Infantil (FORTALEZA, 2015, p. 12).</p> <p>. Fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar nº. 101, de 4 de maio de 2000, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, com a criação de portais eletrônicos de transparência a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, com a colaboração do Ministério da Educação e da Secretaria da Educação do Estado (FORTALEZA, 2015, p. 47).</p> <p>. Envidar esforços, mobilizando governantes, parlamentares e sociedade civil, para garantir que, até 2016, conforme</p>
--	--	--

		<p>propõe a estratégia 20.6 do PNE (Lei nº. 13.005/2014), seja implantado o Custo Aluno- Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões básicos estabelecidos na legislação educacional, cujos recursos serão provenientes dos aportes financeiros negociados e disponibilizados para o seu cumprimento e manutenção progressiva até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade – CAQ (FORTALEZA, 2015, p. 47).</p> <p>. Mobilizar os governantes, os parlamentares e as instâncias da sociedade civil pela complementação de recursos financeiros, pela União, para todos os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ, como estabelece a estratégia 20.10 do PNE (Lei nº. 13.005/2014) e pela aprovação de Lei de Responsabilidade Educacional, conforme estratégia 20.11 do PNE (Lei nº. 13.005/2014) (FORTALEZA, 2015, p. 47).</p> <p>. Analisar o custo efetivo atual do aluno da rede municipal em suas diversas etapas e modalidades, com o objetivo de estimar o impacto de adequação do custo atual para o valor ideal (CAQ Municipal) (FORTALEZA, 2015, p. 48).</p> <p>20.3 Colaborar com a implementação no âmbito do território do município do Recife, da estratégia do PNE: implantar, no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, o Custo Estudante-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do custo estudante qualidade – CAQ (RECIFE, 2015, p. 189).</p> <p>20.4 Colaborar com a implementação no âmbito do território do município do Recife, da estratégia do PNE: implementar o Custo Estudante Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar (RECIFE, 2015, p. 189).</p> <p>20.1 Garantir os investimentos necessários para o financiamento da Educação Básica no Município, destinando recursos além do limite constitucional mínimo, sempre que necessário, a fim de assegurar o cumprimento das metas do PME (SALVADOR, 2016, p. 9).</p> <p>20.4 Fortalecer o controle social, garantindo condições de fiscalização e articulação qualificada e permanente por meio do Conselho Municipal de Educação, Conselho do FUNDEB e demais instituições colegiadas (SALVADOR, 2016, p. 9).</p>
--	--	---

		<p>20.6 Definir critérios municipais de qualidade que tomem como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQi) nacional e efetivem os parâmetros legais vigentes (SALVADOR, 2016, p. 9).</p> <p>20.7 Desenvolver estudo comparativo sobre o CAQi na realidade soteropolitana (SALVADOR, 2016, p. 9).</p> <p>20.8 Alocar e adequar os investimentos necessários em educação no Município de modo a atender o CAQi (SALVADOR, 2016, p. 9).</p> <p>1.3 Definir/adequar, padrões iniciais de qualidade do funcionamento das escolas da rede pública de acordo com o custo aluno-qualidade inicial - CAQi, e posteriormente o custo aluno-qualidade - CAQ, para atender a demanda de educação infantil de acordo com as especificidades das escolas do campo e da cidade (TERESINA, 2015, p. 3).</p> <p>19.2 Ampliar os programas de apoio e formação aos conselheiros dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, dos conselhos de alimentação escolar e de outros, e aos representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados acesso aos documentos legais necessários ao monitoramento e fiscalização, recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções (TERESINA, 2015, p. 11)</p> <p>20.8 Fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do parágrafo único do art. 48, da Lei Complementar Federal nº. 101, de 4 de maio de 2000, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB (TERESINA, 2015, p. 12).</p> <p>20.12 Instituir uma instância permanente das instituições vinculadas à fiscalização e controle dos recursos da educação (conselhos, ministério público, tribunal de contas, controladoria geral da união e do Estado e outras), para articular as ações e fortalecer o controle sobre a gestão pública (TERESINA, 2015, p. 12).</p> <p>20.13 Colaborar com a implantação do custo aluno-qualidade inicial - CAQi, no prazo de 2 (dois) anos de vigência do PME, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do custo aluno qualidade – CAQ (TERESINA, 2015, p. 12).</p> <p>20.14 Implementar o CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimen-</p>
--	--	--

		<p>tos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar (TERESINA, 2015, p. 12).</p> <p>20.17 Envidar esforços para que a união complemente recursos financeiros para o município de Teresina, quando este não atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ (TERESINA, 2015, p. 12).</p> <p>20.25 Acompanhar a implantação do CAQ que será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação – MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação – FNE, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal (TERESINA, 2015, p. 12).</p> <p>20.26 Contribuir com o MEC na definição da metodologia para o cálculo do CAQ mediante a realização, no prazo de 2 (dois) anos, de estudos sobre o CAQ demandado no Município, atividade sob a responsabilidade das Secretarias (Estadual e Municipal) de Educação, acompanhadas pelo Fórum Municipal de Educação, Fórum Estadual de Educação, pelos Conselhos do sistema Educacional e pelas Comissões de Educação da Câmara de Deputados e de Vereadores (TERESINA, 2015, p. 12).</p>
4 Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil	4.1 Formação inicial dos professores e demais profissionais	<p>15.2 Realizar estudo da viabilidade da oferta, em parceria com os governos estadual e federal, de formação em nível superior aos professores da RME-BH que ainda não a possuem, nos termos do que dispõem os arts. 61 e 62 da Lei Federal nº. 9.394/96 (BELO HORIZONTE, 2016, p. 19).</p> <p>15.7 Propiciar o acesso à Plataforma Paulo Freire do pessoal do magistério para oferecer cursos de formação (graduação) (BELO HORIZONTE, 2016, p. 20).</p> <p>4.5 Envidar esforços junto à União e ao Estado de São Paulo para que seja garantido aos professores da Educação Básica no Município de São Paulo o direito a formação específica de nível superior (SÃO PAULO, 2015, p. 7).</p> <p>4.6 Celebrar convênios, parcerias ou contratações com instituições de Ensino Superior para oferecer cursos e programas especiais para assegurar formação específica na Educação Superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes, em efetivo exercício, com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados, em área diversa da sua atuação docente (SÃO PAULO, 2015, p. 7).</p> <p>11.3 Fomentar, em regime de colaboração, a oferta de Educação Superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a Educação Básica, para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas (SÃO PAULO, 2015, p. 12).</p>

		<p>11.4 Potencializar os Polos da Universidade Aberta do Brasil – UAB na oferta de cursos de Ensino Superior (SÃO PAULO, 2015, p. 12).</p> <p>. Garantir que para o ingresso de professores na Educação Infantil na rede municipal de ensino de Fortaleza seja exigida a formação em nível superior (FORTALEZA, 2015, p. 12).</p> <p>. Mapear a demanda de dois em dois anos e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, considerando as necessidades do desenvolvimento do Município, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica (FORTALEZA, 2015, p. 37).</p> <p>. Incentivar a iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública (FORTALEZA, 2015, p. 37).</p> <p>. Institucionalizar, no prazo de um ano de vigência do Plano Municipal de Educação (PME) - 2014/2024, política municipal de formação e valorização dos profissionais da educação de forma a ampliar as possibilidades de formação em serviço (FORTALEZA, 2015, p. 37).</p> <p>. Garantir por meio de concurso público a partir da entrada em vigor deste PME, em conformidade com o PCCS, o ingresso na carreira do grupo magistério somente aos portadores de licenciatura, em cursos reconhecidos, obtida em instituições de ensino superior devidamente credenciada por órgão normativo competente (FORTALEZA, 2015, p. 40).</p> <p>15.1 Estabelecer parceria com Instituições de Ensino Superior - IES para oferecer cursos de licenciatura para os professores de nível médio durante a vigência deste PME (RECIFE, 2015, p. 167).</p> <p>15.2 Colaborar com a implementação no âmbito do território do Município do Recife da estratégia do PNE: ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica (RECIFE, 2015, p. 167).</p> <p>15.4 Colaborar com a implementação no âmbito do território do Município do Recife da estratégia do PNE: implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (RECIFE, 2015, p. 167).</p> <p>1.22 Promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior (SALVADOR, 2016, p. 3).</p> <p>15.2 Fortalecer a articulação entre os cursos de formação de</p>
--	--	--

		<p>professores e o Sistema Municipal de Ensino, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da Educação Básica (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>14.1 Identificar a oferta de Educação Superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de docentes da Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e demais áreas diagnosticadas de formação, visando atender ao déficit de profissionais em áreas específicas (SALVADOR, 2016, p. 7).</p> <p>15.1 Atuar conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte das instituições de nível superior existentes no Município, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>15.6 Assegurar formação específica na Educação Superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>1.8 Colaborar com programa de formação inicial dos profissionais da educação em nível nacional e estadual, garantindo progressivamente o atendimento por profissionais com formação superior (TERESINA, 2015, p. 3).</p> <p>12.14 Mapear, no âmbito do Município, a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas do magistério e ciências da computação, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica (TERESINA, 2015, p. 9).</p> <p>15.2 Contribuir com programas permanentes de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, garantindo espaço físico e recursos humanos, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica (TERESINA, 2015, p. 10).</p> <p>15.7 Aderir, através de parcerias e convênios com instituições públicas e privadas, a cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (TERESINA, 2015, p. 10).</p>
	4.2 Formação continuada dos professores e demais profissionais	<p>4.6 Assegurar a formação continuada para os professores do ensino regular e da educação de jovens e adultos para a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BELO HORIZONTE, 2016, p. 6).</p> <p>7.13 Promover e incentivar a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação, por meio de ações de formação e capacitação dos profissionais da educação básica (BELO HORIZONTE, 2016, p. 11).</p>

		<p>7.29 Promover, em regime de colaboração, a formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas que atendam as comunidades remanescentes de quilombos, observando o disposto na Resolução CNE/CEB nº. 8/2012 (BELO HORIZONTE, 2016, p. 12).</p> <p>7.32 Assegurar, em regime de colaboração, a formação inicial e continuada aos professores e profissionais da educação básica para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira, africana e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais (BELO HORIZONTE, 2016, p. 12).</p> <p>7.37 Participar da instituição, em articulação com os Estados, os municípios e o Distrito Federal, do programa nacional de formação de professores e estudantes, para promover e consolidar política de preservação da memória nacional (BELO HORIZONTE, 2016, p. 12).</p> <p>7.42 Instituir políticas de combate à violência na escola, incluindo ações de capacitação de professores para detecção e compreensão de suas causas, como a violência doméstica e sexual, para promover a construção da cultura de paz e de um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BELO HORIZONTE, 2016, p. 13).</p> <p>14.1 Realizar gestões junto ao governo federal para elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> nas instituições de educação superior de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2016, p. 18).</p> <p>14.3 Realizar gestões junto ao governo federal para a ampliação de vagas noturnas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (BELO HORIZONTE, 2016, p. 18).</p> <p>14.7 Articular, em regime de colaboração com os demais entes federados, a ampliação da oferta de programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas (BELO HORIZONTE, 2016, p. 19).</p> <p>14.11 Expandir a oferta de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Município, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância (BELO HORIZONTE, 2016, p. 19).</p> <p>15.5 Estabelecer, em regime de colaboração com os entes federados, política de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, nos termos da Lei Federal nº. 13.005, de 25 junho de 2014 (BELO HORIZONTE, 2016, p. 19).</p> <p>15.8 A PBH deverá ofertar cursos de formação para docentes e demais funcionários na área de educação especial, atendendo às diferentes especialidades de atendimento (BELO HORIZONTE, 2016, p. 20).</p> <p>16.1 Ofertar aos profissionais da educação municipal, nos</p>
--	--	---

		<p>diversos cargos, níveis e modalidades da educação, ações de formação continuada adequadas ao exercício de suas funções docentes (BELO HORIZONTE, 2016, p. 20).</p> <p>16.2 Participar da realização do planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e apoiar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos governos federal e estadual (BELO HORIZONTE, 2016, p. 20).</p> <p>16.3 Assegurar o planejamento e a execução das políticas de formação continuada dos profissionais da RME-BH, em articulação com as instituições de educação superior e com as políticas de formação do Estado e da União (BELO HORIZONTE, 2016, p. 20).</p> <p>16.4 Criar, em parceria com instituições de educação superior, oportunidades de formação em nível de pós-graduação na área da Educação, considerando as áreas de conhecimento e as especificidades do trabalho docente (BELO HORIZONTE, 2016, p. 20).</p> <p>16.5 Articular a política de formação continuada da RME-BH com a política nacional de formação de professores da educação básica (BELO HORIZONTE, 2016, p. 20).</p> <p>3.14 Promover ações contínuas de formação da comunidade escolar em educação para os direitos humanos através da Secretaria Municipal de Educação e em parceria com Instituições de Ensino Superior e Universidades, preferencialmente públicas, e desenvolver, garantir e ampliar a oferta de programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, além de cursos de extensão, especialização, mestrado e doutorado (SÃO PAULO, 2015, p. 4).</p> <p>3.18 Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à formação de educadores para detecção dos sinais de suas causas extraescolares, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade, considerando a Lei Municipal nº. 14.492, de 2007 (SÃO PAULO, 2015, p. 5).</p> <p>3.20 Promover ações contínuas de formação da comunidade escolar, através da Secretaria Municipal de Educação e em parceria com instituições de Ensino Superior e Universidades, preferencialmente públicas, e desenvolver, garantir e ampliar oferta de programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, além de cursos de extensão, especialização, mestrado e doutorado, visando a superar preconceitos, discriminações e qualquer tipo de violência em ambiente escolar (SÃO PAULO, 2015, p. 5).</p> <p>3.21 Promover ações contínuas de formação da comunidade escolar sobre relações étnico raciais no Brasil e sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas através da Secretaria Municipal de Educação e em parceria com Instituições de Ensino Superior e Universidades, prefe-</p>
--	--	--

		<p>rencialmente públicas, e desenvolver, garantir e ampliar a oferta de programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, além de cursos de extensão, especialização, mestrado e doutorado (SÃO PAULO, 2015, p. 5).</p> <p>3.24 Garantir formação continuada para os educadores indígenas atendendo às suas necessidades específicas e respeitando sua cultura e costumes; formação inicial de professores indígenas, dando-lhes a completa e plena condição de frequentarem as universidades públicas, garantindo-lhes acesso, permanência, deslocamento e outras necessidades pertinentes a essa formação (SÃO PAULO, 2015, p. 5).</p> <p>4.1 Promover a valorização de todos os profissionais da educação, em especial da rede municipal de ensino, assegurando os direitos já adquiridos, em especial da Lei nº. 14.660, de 2007, e garantindo a formação inicial e continuada em cursos de formação de graduação e de pós-graduação, <i>lato e stricto sensu</i> (SÃO PAULO, 2015, p. 6).</p> <p>4.7 Estimular a ampliação do número de professores da Educação Básica com formação em nível de pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i>, até o último ano de vigência deste Plano (SÃO PAULO, 2015, p. 7).</p> <p>5.10 Promover formação inicial e continuada das(dos) profissionais da Educação Infantil em convênios e parcerias com instituições de Ensino Superior e Universidades, preferencialmente públicas, de modo a difundir propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais, no atendimento da população de zero a 5 (cinco) anos (SÃO PAULO, 2015, p. 7).</p> <p>8.12 Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, em parceria com o poder público, visando ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados no ensino regular e a oferta de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar, quando necessário (SÃO PAULO, 2015, p. 10).</p> <p>8.15 Oferecer formação continuada para os educadores que atuam no ensino regular e no AEE– Atendimento Educacional Especializado, bem como para toda comunidade escolar, na perspectiva da educação inclusiva a fim de atender as demandas específicas do público alvo da educação especial (SÃO PAULO, 2015, p. 10).</p> <p>. Garantir a formação continuada de todos os profissionais da Educação Infantil, buscando parcerias com instituições de ensino superior públicas e privadas que possam oferecer formação continuada específica em educação infantil, de modo a promover a qualidade da educação oferecida as crianças e favorecer a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas liga-</p>
--	--	---

		<p>das ao processo de ensino e aprendizagem e as teorias educacionais no atendimento da população de 0 a 5 anos (FORTALEZA, 2015, p. 12).</p> <p>. Contemplar conteúdos relativos a inclusão nos cursos de formação continuada para todos os professores da Educação Infantil (FORTALEZA, 2015, p. 12).</p> <p>. Garantir o cumprimento dos dias de planejamento coletivo e estudo com as coordenações pedagógicas, previstos no calendário escolar, tornando-os oportunidades de aprimoramento profissional e melhoria do trabalho pedagógico (FORTALEZA, 2015, p. 12).</p> <p>. Assegurar formação para os profissionais de apoio e professores da rede pública municipal, que possuem em sua turma crianças com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação de acordo com as especificidades das crianças atendidas (FORTALEZA, 2015, p. 12).</p> <p>. Elaborar política de formação continuada permanente que considere os interesses e necessidades manifestados pelos professores (FORTALEZA, 2015, p. 12).</p> <p>. Ofertar condições objetivas necessárias – formação e tempo físico – aos profissionais selecionados para a função de Coordenador Pedagógico e Professor Coordenador de Área (PCA) para que possam exercer seu papel de maneira adequada, colaborando sobremaneira para a melhoria do trabalho pedagógico e seus objetivos, junto a professores e estudantes (FORTALEZA, 2015, p. 16).</p> <p>. Implementar um processo formativo continuado de professores, reorganizando o trabalho docente com jornada preferencialmente na mesma escola para garantia da realização do planejamento, da avaliação da aprendizagem e das horas reservadas para estudo, integrado a programa de formação que atenda necessidades decorrentes das avaliações internas e externas realizadas (FORTALEZA, 2015, p. 16).</p> <p>. Incentivar e articular junto às Instituições de Ensino Superior público e privado a criação ou a ampliação de cursos de formação em nível de pós-graduação em Educação Especial para os profissionais da educação de Fortaleza (FORTALEZA, 2015, p. 20).</p> <p>. Garantir a formação continuada, com ênfase na educação inclusiva, aos profissionais da educação (FORTALEZA, 2015, p. 20).</p> <p>. Ampliar formação dos professores de Educação Física com vistas a promover a inclusão dos estudantes da Educação Especial nas atividades de esporte escolar, seguro e inclusivo (FORTALEZA, 2015, p. 20).</p> <p>. Formar, em processo continuado, os profissionais da educação para o fortalecimento do coletivo escolar na implementação de políticas e práticas públicas e privadas que visem a correção das desigualdades e injustiças sociais, o</p>
--	--	---

		<p>que implica mudança cultural, pedagógica e política (FORTALEZA, 2015, p. 33).</p> <p>. Garantir profissionais qualificados de apoio em sala de aula para o acompanhamento de pessoas com necessidades especiais (FORTALEZA, 2015, p. 33).</p> <p>. Criar e divulgar portais eletrônicos para subsidiar o professor na preparação de aulas, disponibilizando gratuitamente roteiros didáticos e material suplementar (FORTALEZA, 2015, p. 38).</p> <p>. Garantir, no prazo de até cinco anos, o cumprimento do Plano de Carreira dos profissionais da educação do Município, no tocante a qualificação profissional em nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (FORTALEZA, 2015, p. 38).</p> <p>. Contribuir, em regime de colaboração, para o planejamento e dimensionamento da demanda por formação continuada dos profissionais da educação básica, fomentando a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Município (FORTALEZA, 2015, p. 38).</p> <p>. Fomentar a criação de cursos, presenciais e à distância, e programas especiais para assegurar formação específica de docentes não licenciados ou licenciados em área diversa a de atuação docente, em efetivo exercício (FORTALEZA, 2015, p. 38).</p> <p>. Acompanhar a política nacional de formação de professores da educação básica, que define as diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (FORTALEZA, 2015, p. 38).</p> <p>. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores efetivos que não possuem a formação compatível com a função que exercem, de modo a respaldar programas de formação inicial e continuada (FORTALEZA, 2015, p. 40).</p> <p>. Incluir em cursos de formação continuada conteúdos básicos sobre educação de pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da inclusão educacional e da integração social (FORTALEZA, 2015, p. 40).</p> <p>. Possibilitar cursos de graduação, pós-graduação e atualização destinados a formação do pessoal de apoio para administração escolar, atividades de multimeios, biblioteca, infraestrutura e alimentação escolar (FORTALEZA, 2015, p. 40).</p> <p>. Assegurar e financiar, gradativamente, o acesso à formação de nível superior, em cursos de licenciatura compatíveis com a função exercida, à totalidade dos professores de Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental, modalidade de Educação de Jovens e Adultos (FORTALEZA, 2015, p. 40).</p> <p>. Fortalecer a parceria com programas federais para viabili-</p>
--	--	---

		<p>zar a formação em serviço (FORTALEZA, 2015, p. 40).</p> <p>. Garantir aos trabalhadores da educação, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, a oportunidade de acesso a cursos de Pós-Graduação, <i>Lato e Stricto Sensu</i>, com cotas anuais financiadas por suas instituições e/ou rede de ensino, beneficiando professores, técnicos, gestores e demais servidores da educação, assegurando 80% do atendimento aos profissionais com exercício em unidade escolar, assegurando aos aprovados em cursos de pós-graduação stricto sensu, licenciamento remunerado para cursá-lo em conformidade com as exigências das instituições de Ensino Superior (FORTALEZA, 2015, p. 41).</p> <p>. Garantir a oferta gradativa, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, de programas de formação continuada em serviço para todos os profissionais da educação (FORTALEZA, 2015, p. 41).</p> <p>. Desenvolver um processo de formação continuada, em serviço e para o serviço da sua competência, dos Técnicos da SME, dos Distritos de Educação, dos Núcleos Gestores das instituições escolares (Diretores, Vice-Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Secretários Escolares) e dos demais profissionais que apoiam diretamente a Gestão: Orientadores Educacionais, Supervisores Escolares e Professores Readaptados (FORTALEZA, 2015, p. 42).</p> <p>1.8 Promover a formação continuada dos profissionais de educação infantil, inclusive para a utilização de softwares educativos, ferramentas e interfaces tecnológicas, priorizando os profissionais da rede como formadores (RECIFE, 2015, p. 99).</p> <p>1.17 Manter grupos de trabalho na Secretaria de Educação responsáveis por acompanhar e aprimorar a política de ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, ampliando a participação dos profissionais de educação, oferecendo a formação e material pedagógico para as unidades de educação infantil (RECIFE, 2015, p. 100).</p> <p>4.2 Promover a formação continuada de professores(as) do Atendimento Educacional Especializado – AEE em parceria com instituições de ensino, entidades e profissionais da educação, atendendo as especificidades do atendimento às crianças, aos jovens, adultos e idosos com deficiência, transverso global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (RECIFE, 2015, p. 116).</p> <p>4.4 Intensificar a formação continuada para os profissionais da educação da sala regular e atendimento educacional especializado, proporcionando novas perspectivas e práticas de atuação na perspectiva da educação inclusiva (RECIFE, 2015, p. 116).</p> <p>4.25 Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de</p>
--	--	--

		<p>ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (RECIFE, 2015, p. 119).</p> <p>7.3 Oferecer formação continuada para os(as) professores(as) que atuam nas unidades educacionais comunitárias, filantrópicas e confessionais conveniadas (RECIFE, 2015, p. 130).</p> <p>7.15 Promover políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (RECIFE, 2015, p. 131-132).</p> <p>7.23 Promover acompanhamento didático-pedagógico de ensino aprendizagem para discentes e docentes (RECIFE, 2015, p. 132).</p> <p>14.2 Colaborar com a implementação no âmbito do território do Município do Recife da estratégia do PNE: expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias da educação a distância (RECIFE, 2015, p. 163).</p> <p>15.6 Oferecer formação continuada para docentes e não docentes que atuam nas unidades educacionais comunitárias, filantrópicas ou confessionais conveniadas com a Secretaria de Educação do Recife, conforme incisos I, II e III do <i>caput</i> do art. 61 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (RECIFE, 2015, p. 167-168).</p> <p>16.1 Oferecer cursos de qualificação profissional e/ou especialização, atendendo aos profissionais de educação infantil, educação de jovens e adultos, educação especial e ensino fundamental, a partir do primeiro ano de vigência do plano, em parceria com o Ministério da Educação (RECIFE, 2015, p. 170).</p> <p>16.2 Estabelecer convênio com instituições de educação superior, para oferecer cursos de extensão e participação em pesquisas (RECIFE, 2015, p. 170).</p> <p>16.4 Ampliar, em colaboração com o Estado e a União, o número de vagas para os profissionais da educação nos cursos de formação continuada na área da Educação Inclusiva (RECIFE, 2015, p. 171).</p> <p>16.5 Ampliar, em colaboração com o Estado e a União, as políticas e programas de formação continuada dos profissionais da educação, inclusive ampliando a oferta de pós-graduação para professores/as da educação básica (RECIFE, 2015, p. 171).</p> <p>16.6 Promover na política de formação continuada para profissionais de educação, temas contidos no estatuto da criança e do adolescente (ECA), no sistema nacional de</p>
--	--	--

		<p>atendimento socioeducativo (SINASE), nas resoluções do conselho nacional dos direitos da criança e do adolescente (CONANDA), da secretaria especial de direitos humanos (SEDH), na declaração universal dos direitos humanos e no estatuto do idoso (RECIFE, 2015, p. 171).</p> <p>16.7 Estabelecer mecanismos de formação continuada para os profissionais de educação alicerçados em concepções filosóficas emancipatórias, que supere o todas as formas de preconceito e discriminações (RECIFE, 2015, p. 171).</p> <p>16.8 Estimular que a formação dos/as profissionais da educação da rede municipal do Recife seja realizada pelos técnicos da secretaria de educação e/ou em parceria com as instituições de ensino superior e entidades ligadas à causa educacional, além de convidados e profissionais que possam contribuir com a prática pedagógica (RECIFE, 2015, p. 171).</p> <p>16.4 Ampliar, em colaboração com o Estado e a União, o número de vagas para os profissionais da educação nos cursos de formação continuada na área da Educação Inclusiva (RECIFE, 2015, p. 171).</p> <p>16.10 Oferecer formação continuada para os/as auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) a partir do primeiro ano de vigência deste plano (RECIFE, 2015, p. 171).</p> <p>16.12 Apoiar a ampliação da plataforma Freire, do Ministério da Educação, especialmente para as áreas de formação continuada de professores e funcionários, garantindo logística e divulgação (RECIFE, 2015, p. 172).</p> <p>16.13 Promover e enriquecer os processos de elaboração de conteúdos para a formação continuada dos profissionais de educação, valorizando a socialização das práticas de ensino (RECIFE, 2015, p. 172).</p> <p>17.4 Articular convênios com universidades públicas e privadas para graduação e pós graduação, mestrado e doutorado, garantindo oportunidade para estimular a formação acadêmica dos servidores de carreira (RECIFE, 2015, p. 177).</p> <p>18.3 Prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação do Município, incentivos para qualificação profissional e formação continuada ofertada pela rede, inclusive em nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (RECIFE, 2015, p. 181).</p> <p>19.5 Estimular formação continuada, em nível de extensão e aperfeiçoamento, para gestores escolares (RECIFE, 2015, p. 186).</p> <p>4.3 Fomentar a formação continuada de professores para atendimento de alunos da Educação Especial nas escolas urbanas, do campo, indígenas, das comunidades quilombolas e em áreas onde vivem povos de comunidades tradicionais e itinerantes (SALVADOR, 2016, p. 4).</p> <p>4.18 Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos</p>
--	--	---

		<p>demaís cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (SALVADOR, 2016, p. 5).</p> <p>7.25 Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à formação de educadores para detecção dos sinais de suas causas (SALVADOR, 2016, p. 6).</p> <p>12.17 Articular com o Governo Federal ações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, e com o Governo Estadual o acesso à segunda licenciatura aos profissionais da Educação Básica da Rede Pública Municipal e Comunitária conveniada ao Sistema Público Municipal de Ensino (SALVADOR, 2016, p. 7).</p> <p>14.2 Articular um programa de bolsas de estudos voltado a pós-graduação stricto sensu para os servidores municipais (SALVADOR, 2016, p. 7).</p> <p>14.3 Expandir, a partir de convênios, a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando, inclusive, metodologias, recursos e tecnologias de educação à distância para os profissionais da educação da Rede Pública Municipal e Comunitária conveniada ao Sistema Público Municipal de Ensino (SALVADOR, 2016, p. 7).</p> <p>15.3 Criar plataforma eletrônica para conhecer a demanda por matrículas em cursos de formação inicial e continuada, bem como para divulgar e atualizar os currículos eletrônicos dos profissionais da educação do Sistema Municipal de Ensino (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>15.4 Implementar programas específicos voltados à formação de profissionais da educação, para escolas do campo, de comunidades indígenas, quilombolas e para Educação Especial (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>15.9 Criar mecanismos para acompanhamento dos processos de elaboração e ou adequação de conteúdos para formação inicial e continuada dos profissionais, valorizando as práticas de ensino e os estágios acadêmicos (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>16.1 Promover a qualificação, observando diretrizes e parâmetros curriculares, de 100% dos trabalhadores da educação das redes públicas, comunitárias e confessionais, através de programas, em parceria com a União, Estado, instituições públicas e privadas de nível superior (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>16.2 Garantir aos profissionais da educação participação em cursos de especialização, nas Instituições Públicas e Privadas nas áreas de ensino e, em particular, para Educação Infantil, Educação Especial, EJA e gestão escolar (SALVA-</p>
--	--	---

		<p>DOR, 2016, p. 8).</p> <p>16.3 Assegurar a 100% dos trabalhadores da educação cursos de formação continuada nas áreas de tecnologia da informação e comunicação, educação ambiental e Educação Especial, voltados para a qualidade do trabalho na sua área de atuação (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>16.4 Estabelecer convênios com espaços culturais com a finalidade de aprimorar e enriquecer os conhecimentos dos educadores, assegurando o acesso gratuito e com meia entrada a 100% dos trabalhadores da educação (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>16.5 Ampliar parcerias com as universidades públicas, visando à oferta de curso de especialização, mestrado e doutorado, voltados para área educacional, assegurando a sua gratuidade (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>16.6 Ampliar os cursos de profissionalização destinados à formação de pessoal de apoio para as áreas de multimeios didáticos, alimentação escolar, infraestrutura material e ambiental (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>16.7 Garantir programas de formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil na perspectiva da indissociabilidade entre o educar e o cuidar, bem como de alfabetizadores (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>16.8 Fomentar a participação de profissionais da educação em cursos de pós-graduação voltados à formação em Libras, português escrito para surdos, alfabetizadores em língua portuguesa, como segunda língua para surdos e alfabetizadores para o atendimento educacional especializado (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>1.9 Implantar programa de formação continuada dos profissionais da educação infantil, com foco nos direitos da criança; no enfrentamento da violência contra as crianças; nas questões étnico-raciais e geracionais; e nas demais demandas da realidade escolar (TERESINA, 2015, p. 3).</p> <p>4.3 Realizar parcerias para construir e implantar, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (TERESINA, 2015, p. 5).</p> <p>4.17 Incentivar junto às instituições que oferecem cursos de licenciatura e de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, que incluam as orientações dispostas no caput, do art. 207, da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (TERESINA, 2015, p. 5).</p> <p>7.21 Aderir a programas de informatização oferecidos pelo</p>
--	--	---

		<p>MEC para melhoria da gestão das escolas públicas e das secretarias estadual e municipal de educação, bem como ao programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias das escolas e das secretarias estadual e municipal de educação (TERESINA, 2015, p. 7).</p> <p>7.32 Promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e a capacitação de professores, bibliotecários e agentes da comunidade para atuar como mediadores da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem (TERESINA, 2015, p. 7).</p> <p>12.12 Incentivar e assegurar a participação dos docentes, técnicos e gestores do Município, em programas de pós-graduação no âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior, que seja reconhecido por agência de fomento à pesquisa em âmbito nacional, seguindo um plano de capacitação anual (TERESINA, 2015, p. 9).</p> <p>14.4 Expandir a oferta de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i>, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância (TERESINA, 2015, p. 10).</p> <p>14.6 Colaborar com a ampliação da oferta de programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>, especialmente os de doutorado, nos campi novos, abertos em decorrência dos programas de expansão das instituições superiores públicas (TERESINA, 2015, p. 10).</p> <p>15.4 Implementar, no prazo de 2 (dois) anos de vigência deste Plano, programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo, de comunidades indígenas, quilombolas, ciganas e tradicionais e para a educação especial (TERESINA, 2015, p. 10).</p> <p>16.1 Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e do Município (TERESINA, 2015, p. 11).</p> <p>16.2 Colaborar com política nacional de formação de profissionais da educação básica, definindo diretrizes municipais e estaduais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (TERESINA, 2015, p. 11).</p> <p>16.3 Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas, literárias e dicionários, bem como programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação (TERESINA, 2015, p. 11).</p>
--	--	---

		16.6 Ampliar a oferta de bolsas de estudo, para pós-graduação <i>stricto sensu</i> , dos professores e demais profissionais da educação básica, na área de atuação (TERESINA, 2015, p. 11).
	4.3- Condições de trabalho, seleção, carreira e valorização dos professores e demais profissionais	<p>7.43 Estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional (BELO HORIZONTE, 2016, p. 13).</p> <p>17.1 Acompanhar os trabalhos do Fórum Permanente para atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, instituído pela Portaria MEC nº. 618, de 24 de junho de 2015 (BELO HORIZONTE, 2016, p. 20).</p> <p>18.1 Manter a política de levantamento de demandas e de realização de concursos públicos para suprir as necessidades de atendimento educacional das redes públicas de educação (BELO HORIZONTE, 2016, p. 20).</p> <p>18.2 Realizar estudos, em parceria com a Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos – SMARH, para viabilizar melhorias nos planos de carreira da Educação Municipal (BELO HORIZONTE, 2016, p. 21).</p> <p>2.1 Buscar a redução na relação educando/docente na educação infantil, que atende crianças de zero a 3 (três) anos e 11 (onze) meses, após assegurar o atendimento da demanda registrada (SÃO PAULO, 2015, p. 3).</p> <p>4.2 Implementar planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério público da educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (SÃO PAULO, 2015, p. 6).</p> <p>. Compor as turmas da Educação Infantil de acordo com as Resoluções vigentes do Conselho Municipal de Educação (FORTALEZA, 2015, p. 11).</p> <p>. Conveniar com instituições públicas que possam oferecer apoio psicológico aos profissionais da educação e familiares dos estudantes da Educação Especial (FORTALEZA, 2015, p. 20).</p> <p>. Assegurar salário condigno de acordo com a progressão funcional, garantida a reposição salarial na data base, conforme a Lei do Piso Nacional do Magistério (FORTALEZA, 2015, p. 41).</p> <p>. Introduzir, progressivamente, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, programas dirigidos à saúde e prevenção de distúrbios laborais que afetam a voz, a postura corporal, como também o equilíbrio emocional dos trabalhadores da educação. Concomitantemente, oferecer programas que abordem os relacionamentos humanos, aos quais estão expostos os profissionais em seu cotidiano (FORTALEZA, 2015, p. 41).</p>

		<p>. Destinar tempo reservado a estudo e preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas, conforme dispõe a legislação federal pertinente (FORTALEZA, 2015, p. 41).</p> <p>. Proceder, a partir do 1º ano até o final do 6º ano deste Plano, a equiparação da carreira de professor da educação pública com os demais profissionais de nível superior do Município de Fortaleza (FORTALEZA, 2015, p. 41).</p> <p>. Realizar, no âmbito do município, sem prejuízo dos direitos adquiridos atualização de forma contínua do Plano de Cargos e Carreira dos profissionais do magistério da rede municipal de ensino, instituído pela Lei Municipal nº. 9.249/2007, de 10 de julho de 2007 (FORTALEZA, 2015, p. 41).</p> <p>. Dotar as escolas de pessoal, em número e formação adequada para o exercício das funções de docência, de apoio à docência e das atividades-meio e afins à docência, assegurando lotação de professores auxiliares em todas as salas de Educação Infantil (FORTALEZA, 2015, p. 41).</p> <p>. Assegurar salário condigno de acordo com a progressão funcional, garantida a reposição salarial na data base, conforme a Lei do Piso Nacional do Magistério (FORTALEZA, 2015, p. 41).</p> <p>. Garantir o desenvolvimento da Política de Valorização dos Profissionais da Educação, conjugando esforços para assegurar os direitos e conquistas dos trabalhadores (FORTALEZA, 2015, p. 47).</p> <p>. Garantir em Lei Municipal a destinação dos recursos oriundos do Fundo Social do Pré-Sal para a valorização dos profissionais da educação e manutenção e desenvolvimento do ensino (FORTALEZA, 2015, p. 48).</p> <p>1.18 Realizar concursos públicos para profissionais de educação, quando necessário, visando atender à demanda proposta pela meta (RECIFE, 2015, p. 100).</p> <p>7.19 Estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional (RECIFE, 2015, p. 132).</p> <p>17.1 Contribuir com o Ministério da Educação para constituição do fórum permanente previsto na estratégia 17.1 do PNE, que terá como finalidade o acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (RECIFE, 2015, p. 177).</p> <p>17.2 Articular com a União a ampliação da assistência financeira específica ao Município para implementação de políticas de valorização dos profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional (RECIFE, 2015, p. 177).</p>
--	--	---

		<p>17.3 Implantar, em colaboração com a União e o Estado, o programa de qualidade de vida e promoção à saúde dos profissionais da educação em parceria com Centros de Referência de saúde do trabalhador (RECIFE, 2015, p. 177).</p> <p>7.30 Estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional (SALVADOR, 2016, p. 6).</p> <p>17.1 Constituir fórum permanente, com representação de órgãos públicos e da sociedade civil, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional e do Plano de Carreira para os profissionais do magistério público da Educação Básica (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>17.3 Valorizar os profissionais do magistério, através da garantia do piso salarial estabelecido, definindo assim os percentuais interníveis e referências, respeitando a titulação ou habilitação específica, independentemente do nível de ensino ou área de atuação (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>17.4 Valorizar os demais trabalhadores de educação através de uma política salarial que garanta piso profissional a partir da sua qualificação, experiência e titulação na Rede Pública (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>17.5 Criar política de acesso à cultura, garantindo criação de cotas para gratuidade e meia entrada em eventos culturais para todos os profissionais do magistério (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>18.1 Assegurar aos profissionais da educação, no primeiro ano de vigência deste Plano, horário reservado para estudos, avaliações e reuniões periódicas, conforme previsto na legislação (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>18.2 Assegurar o equilíbrio biopsicossocial dos profissionais (psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo), garantindo a qualidade no desempenho de suas funções (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>18.4 Aderir à iniciativa do Ministério da Educação, para obter subsídios à realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da Educação Básica pública (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>18.7 Estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todas as redes de ensino do Sistema Municipal de Ensino para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos respectivos Planos de Carreira (SALVADOR, 2016, p. 8).</p> <p>4.8 Regulamentar as profissões de profissional de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes, nos sistemas de ensino público, privado ou conveniado visando um melhor acompanhamento dos alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento,</p>
--	--	--

		<p>garantindo a inclusão desses profissionais nos planos de carreira e concurso público, no caso das redes públicas (TERESINA, 2015, p. 5).</p> <p>7.30 Estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional (TERESINA, 2015, p. 7).</p> <p>17.2 Implementar planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei Federal no. 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (TERESINA, 2015, p. 11).</p> <p>17.3 Acompanhar e avaliar a ampliação da assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional, conforme prevê o art. 5º, da Lei Federal nº. 11.738, de 16 de julho de 2008 (TERESINA, 2015, p. 11).</p> <p>17.4 Constituir, por iniciativa do Conselho Municipal de Educação de Teresina e Conselho Estadual de Educação do Piauí, até o final do primeiro ano de vigência deste PME, fórum permanente paritário, com representação governamental e não governamental de trabalhadores da educação, eleita por seus pares em assembleia, para monitoramento da implementação do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica de Teresina, conforme prevê o art. 5º, da Lei Federal nº. 11.738, de 16 de julho de 2008 (TERESINA, 2015, p. 11).</p> <p>18.3 Garantir, nos planos de Carreira dos profissionais da educação do Estado e do Município, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (TERESINA, 2015, p. 11).</p> <p>20.21 Estabelecer e garantir diretrizes e políticas de financiamento, no âmbito do Município, no prazo máximo de um ano, para a real valorização dos trabalhadores da educação, abrangendo formação, condições de trabalho, plano de carreira e política salarial, por meio de leis que garantam a efetivação de seus direitos (TERESINA, 2015, p. 12).</p>
5 Interação entre a instituição e a rede de proteção a criança	5.1 Intersetorialidade	<p>1.16 Intensificar a articulação entre as diferentes secretarias para construir e implementar políticas para primeira infância (BELO HORIZONTE, 2016, p. 3).</p> <p>1.19 Ampliar e consolidar o acompanhamento e o monitoramento de frequência dos estudantes beneficiários dos programas de transferência de renda, bem como daqueles que são vítimas de situações de discriminação, preconceitos e violência na escola, por meio do Programa Família-Escola da Secretaria Municipal de Educação (BELO HORIZONTE, 2016, p. 3).</p> <p>4.7 Manter, ampliar e monitorar a articulação intersetorial entre professores e equipes multiprofissionais no acompa-</p>

		<p>nhamento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2016, p. 6).</p> <p>4.21 Assegurar o acompanhamento às escolas e às famílias beneficiárias ou não de programas de transferência de renda, por meio de articulação intersetorial que constitua uma rede de proteção para o combate às situações de violência e discriminação (BELO HORIZONTE, 2016, p. 7).</p> <p>4.29 Desenvolver políticas especiais para o atendimento de pessoas com deficiência por meio de ações intersetoriais e de parcerias com entidades públicas ou privadas, considerando inclusive outras faixas etárias (BELO HORIZONTE, 2016, p. 8).</p> <p>7.10 Ampliar e qualificar as estratégias de monitoramento e acompanhamento da frequência escolar na RME-BH, por meio do Programa Família-Escola (BELO HORIZONTE, 2016, p. 10).</p> <p>7.44 Universalizar o atendimento aos estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas de saúde e educação e com a colaboração informada dos pais ou responsáveis (BELO HORIZONTE, 2016, p. 13).</p> <p>3.16 Efetivar o regime de colaboração com os entes federados e desenvolver estratégias intersetoriais nas políticas públicas, visando à garantia de igualdade no acesso, na permanência e no sucesso da aprendizagem, bem como de qualidade para todos na oferta da educação básica (SÃO PAULO, 2015, p. 5).</p> <p>3.19 Instaurar para as instituições escolares protocolo para registro e encaminhamento de denúncias de violências e discriminações de raça/etnia, origem regional ou nacional, deficiências, intolerância religiosa, e todas as formas de discriminação, visando a fortalecer as redes de proteção de direitos previstas na legislação (SÃO PAULO, 2015, p. 5).</p> <p>3.27 Promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, cultura e esportes, criando uma rede de proteção social para crianças e jovens (SÃO PAULO, 2015, p. 6).</p> <p>8.17 Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude (SÃO PAULO, 2015, p. 10).</p>
--	--	--

		<p>. Promover, em caráter complementar, programas de orientação e apoio as famílias, por meio da intersetorialidade das áreas de educação, saúde e assistência social, coordenando ações com foco no desenvolvimento integral das crianças matriculadas na educação infantil por meio de parcerias técnica e financeira com as Secretarias Municipais de Saúde e Assistência Social (FORTALEZA, 2015, p. 12).</p> <p>. Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias, com as Secretarias Municipais de Saúde e Assistência Social e com a rede de assistência à infância (FORTALEZA, 2015, p. 12).</p> <p>. Promover, acompanhar e avaliar as ações intersetoriais que aproximem as Secretarias da Educação, Cultura, Saúde, Trabalho, Direitos Humanos e Cidadania, assistência Social, com vistas à superação do preconceito, da discriminação e de barreiras que impedem a inclusão dos estudantes da Educação Especial (FORTALEZA, 2015, p. 19).</p> <p>. Garantir, em até cinco anos, a partir da vigência deste PME, presença de profissionais da área de Psicologia e Assistência Social com vistas ao atendimento educacional nas unidades escolares (FORTALEZA, 2015, p. 20).</p> <p>. Firmar parceria sistematicamente com a Secretaria Municipal de Saúde para diagnosticar com laudo, quando necessário, os estudantes-público da educação especial (FORTALEZA, 2015, p. 20).</p> <p>. Assegurar a permanência das crianças e adolescentes na escola e a promoção dos seus direitos, através da articulação das políticas públicas (saúde, assistência social etc.) a partir da escola, garantindo a co-responsabilização (FORTALEZA, 2015, p. 33).</p> <p>1.11. Fortalecer a parceria da Secretaria de Educação com o Conselho Tutelar e o Ministério Público para zelar pela matrícula e frequência das crianças de 4 e 5 anos na educação infantil, criando um procedimento padrão que facilite a comunicação das unidades de ensino com o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente, tomando como referência o decreto municipal 001/2007 (Projeto Voltei) (RECIFE, 2015, p. 100).</p> <p>1.12 Promover e estimular a parceria escola-família, envolvendo-a nas atividades das unidades educacionais, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos de idade, e a parceria com os postos de saúde da família e centros de referência de assistência social para acompanhamento (RECIFE, 2015, p. 100).</p> <p>1.13 Estabelecer parcerias para o atendimento psicológico aos estudantes da Rede Pública Municipal de Ensino (RECIFE, 2015, p. 100).</p> <p>4.7 Promover parceria com a Secretaria Municipal de Saúde</p>
--	--	--

		<p>para mapeamento da população entre 4 e 17 anos de idade com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, para o oferecimento de estimulação precoce e atendimento multidisciplinar (RECIFE, 2015, p. 116).</p> <p>4.8 Fomentar a criação de centros multidisciplinares por Região Político Administrativa - RPA, para apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas, secretarias do município integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (RECIFE, 2015, p. 117).</p> <p>4.13 Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude (RECIFE, 2015, p. 117).</p> <p>4.22 Firmar parcerias com hospitais de referência em atendimento infanto-juvenil para implantação de classes hospitalares (RECIFE, 2015, p. 118).</p> <p>1.12 Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento da permanência das crianças na Educação Infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância (SALVADOR, 2016, p. 4).</p> <p>1.13 Promover programas de atendimento às famílias de alunos da Educação Infantil através de articulações interseoriais, visando apoiar o desenvolvimento integral da criança (SALVADOR, 2016, p. 4).</p> <p>4.1 Fomentar parcerias com os Centros de Atendimento Educacional Especializados - CAEE, melhorando o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (SALVADOR, 2016, p. 4).</p> <p>4.4 Promover, nas formas complementar e suplementar, atendimento para alunos da Educação Especial matriculados na rede pública em salas de recursos multifuncionais nos hospitais, no CAEE e/ou em serviços especializados, públicos ou conveniados, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos o aluno e a família (SALVADOR, 2016, p. 4).</p> <p>4.5 Implantar núcleos de atendimentos multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria nas diversas áreas administrati-</p>
--	--	---

		<p>vas de Salvador, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia, fonoaudiologia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da Educação Básica no trato com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (SALVADOR, 2016, p. 3).</p> <p>4.10 Combater situações de discriminação, preconceito e violência contra alunos da Educação Especial, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude (SALVADOR, 2016, p. 5).</p> <p>7.28 Promover a articulação dos programas da área de educação com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional (SALVADOR, 2016, p. 6).</p> <p>7.29 Promover, através de articulação intersetorial, ações de prevenção, promoção e atenção à saúde aos estudantes da Educação Básica da rede pública municipal (SALVADOR, 2016, p. 6).</p> <p>1.4 Estabelecer em parceria com órgãos de assistência social, saúde, proteção à infância existentes no Município, no primeiro ano de vigência do PME, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches (TERESINA, 2015, p. 3).</p> <p>1.12 Articular a implementação de programas de orientação e apoio às famílias, entre as áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade (TERESINA, 2015, p. 3).</p> <p>1.14 Realizar o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias, por meio da articulação das áreas de educação, assistência social, saúde e proteção à infância (TERESINA, 2015, p. 3).</p> <p>4.5 Estabelecer e formalizar parcerias com os serviços das áreas da saúde e Assistência Social, visando a criação de Centros Multidisciplinares de Apoio, Pesquisa e Assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais destas áreas com o objetivo de apoiar o trabalho dos professores da Educação Básica com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (TERESINA, 2015, p. 5).</p> <p>4.10 Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários de programas de transferência de renda, juntamente com o</p>
--	--	--

		<p>combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude (TERESINA, 2015, p. 5).</p> <p>4.12 Colaborar com o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado (TERESINA, 2015, p. 5).</p> <p>7.22 Garantir políticas de prevenção e enfrentamento à violência na escola, por meio da articulação junto ao sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente, desenvolvendo capacitações dos educadores e ações intersetoriais para identificação de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (TERESINA, 2015, p. 7).</p> <p>7.28 Promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional (TERESINA, 2015, p. 7).</p> <p>7.29 Universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde (TERESINA, 2015, p. 7).</p>
6 Espaços, materiais e mobiliários	6.1 Organização do espaço e recursos materiais	<p>4.10 Assegurar, por meio de ações e programas específicos, a produção de materialidade acessível e o atendimento educacional especializado complementar aos estudantes com deficiência visual (BELO HORIZONTE, 2016, p. 6).</p> <p>4.11 Assegurar a manutenção da aquisição individualizada dos recursos pedagógicos acessíveis e de tecnologias assistivas para uso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BELO HORIZONTE, 2016, p. 7).</p> <p>7.12 Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, promovendo práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (BELO HORIZONTE, 2016, p. 10-11).</p> <p>7.14 Ampliar e modernizar continuamente o processo de</p>

		<p>utilização das tecnologias da informação na gestão das escolas públicas e das secretarias escolares do Município (BELO HORIZONTE, 2016, p. 11).</p> <p>7.15 Disponibilizar, em todas as escolas públicas de educação básica, o acesso à rede mundial de computadores com banda larga de alta velocidade (BELO HORIZONTE, 2016, p. 11).</p> <p>7.17 Buscar o provimento de todas as escolas públicas da Rede Municipal de Educação com equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar e criar mecanismos para implementação de condições necessárias para o acesso à internet de qualidade (BELO HORIZONTE, 2016, p. 11).</p> <p>7.24 Incentivar e promover a distribuição de materiais didáticos específicos para comunidades remanescentes de quilombos, conforme dispõe o Parecer CNE/CP nº. 03/2004, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural (BELO HORIZONTE, 2016, p. 11).</p> <p>7.30 Prover as bibliotecas e as salas de leitura com materiais didáticos adequados à faixa etária dos estudantes (BELO HORIZONTE, 2016, p. 12).</p> <p>7.40 Ampliar programas e aprofundar ações de atendimento aos estudantes, em todas as etapas da educação básica, por meio de ações suplementares que assegurem o fornecimento de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BELO HORIZONTE, 2016, p. 12).</p> <p>7.41 Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet (BELO HORIZONTE, 2016, p. 12).</p> <p>7.46 Fomentar, nas escolas públicas e privadas, a construção coletiva de alternativas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais e combate ao racismo, com suporte de recursos didáticos adequados (BELO HORIZONTE, 2016, p. 13).</p> <p>3.6 Prover, preferencialmente, em colaboração com o Estado de São Paulo, equipamentos e recursos tecnológicos digitais na rede municipal de ensino para a utilização pedagógica no ambiente escolar (SÃO PAULO, 2015, p. 4).</p> <p>3.7 Incentivar o desenvolvimento, seleção, certificação e divulgação de tecnologias educacionais, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, para a Educação Básica (SÃO PAULO, 2015, p. 4).</p> <p>3.9 Ampliar o acervo e as atividades de leitura das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Educação para promover acesso e o prazer da leitura (SÃO PAULO, 2015, p. 4).</p>
--	--	---

		<p>3.10 Promover a relação das Unidades Educacionais da Educação Básica com equipamentos públicos de esportes, a fim de garantir a oferta regular de atividades esportivas para os educandos (SÃO PAULO, 2015, p. 4).</p> <p>3.12 Participar do programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, previsto no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei Federal nº. 13.005, de 25 de junho de 2014), visando à equalização regional das oportunidades educacionais (SÃO PAULO, 2015, p. 4).</p> <p>3.29 Expandir programa de composição de acervo nas Unidades Educacionais em obras didáticas, paradidáticas, de literatura, de dicionários, formativas e informativas, e programa específico de acesso a bens culturais, a serem disponibilizados para os educadores da rede pública de Educação Básica, por meio de implementação das ações do Plano Nacional do Livro, Leitura e da Instituição de Programa Nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (SÃO PAULO, 2015, p. 6).</p> <p>5.11 Ampliar os investimentos em recursos didáticos e pedagógicos de qualidade nas unidades educacionais de Educação Infantil respeitando seus Projetos Políticos Pedagógicos (SÃO PAULO, 2015, p. 8).</p> <p>8.9 Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva que visem à promoção do ensino e aprendizagem, autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social e produtiva a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de modo a subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam a suas especificidades educacionais (SÃO PAULO, 2015, p. 10).</p> <p>9.5 Promover a relação das escolas da Educação Básica com equipamentos públicos de esportes, a fim de garantir a oferta regular de atividades esportivas para os educandos (SÃO PAULO, 2015, p. 11).</p> <p>. Dotar permanentemente as creches e pré-escolas, inclusive aquelas que funcionam em escolas que atendam as diferentes etapas da educação, de material pedagógico de qualidade (livros de literatura infantil, brinquedos, playground, entre outros), adequado as diferentes faixas etárias, em quantidade proporcional ao número de crianças atendidas, para garantir a qualidade do atendimento educacional da população desta etapa da educação (FORTALEZA, 2015, p. 11).</p> <p>. Ativar e garantir o funcionamento dos ambientes de aprendizagem necessários e importantes ao trabalho da escola e que ampliem as possibilidades educativas, especialmente, mas não exclusivamente no campo da alfabetização: laboratórios, bibliotecas escolares, cantinhos de leitura, através de atividades lúdicas, psicomotoras e práticas esportivas com a lotação de profissionais habilitados a esses espaços (FORTALEZA, 2015, p. 15).</p>
--	--	---

		<p>. Universalizar, até o final de vigência deste PME, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade ampliando, até o final de 2017, a relação computador/aluno nas escolas da rede pública, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (FORTALEZA, 2015, p. 16).</p> <p>. Implantar programas para subsidiar as unidades escolares da rede pública mediante fornecimento de equipamentos, recursos pedagógicos, adaptações estruturais e equipes interdisciplinares que viabilizem a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial (FORTALEZA, 2015, p. 19).</p> <p>. Viabilizar o uso de equipamentos informatizados e de tecnologia assistiva visando à aprendizagem dos estudantes da Educação Especial que deles necessitem (FORTALEZA, 2015, p. 20).</p> <p>. Assegurar às escolas instalações físicas e materiais necessários ao desenvolvimento eficiente das atividades pedagógicas (FORTALEZA, 2015, p. 41).</p> <p>1.5 Utilizar subsídios de programas do governo federal para aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil, voltado à expansão e à melhoria da rede física de creches e pré-escolas públicas, a partir do início da vigência desse plano (RECIFE, 2015, p. 99).</p> <p>1.6 Melhorar as condições físicas das unidades de educação infantil, equipando-as com mobiliário adequado, e adaptação para inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, garantindo o fornecimento de alimentação escolar de qualidade para toda educação infantil (RECIFE, 2015, p. 99).</p> <p>4.11 Cooperar com o Programa Nacional de Acessibilidade nas Escolas Públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (RECIFE, 2015, p. 117).</p> <p>4.17 Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (RECIFE, 2015, p. 118).</p> <p>4.18 Articular junto à União a distribuição suplementar de livros didáticos e material didático específico para estudantes com necessidades educacionais especiais (RECIFE, 2015, p. 118).</p> <p>4.27 Promover a distribuição suplementar de livros didáticos e de material didático específico para estudantes com deficiências, transtornos globais e altas habilidades/superdotação (RECIFE, 2015, p. 119).</p>
--	--	--

		<p>5.7 Implantar, progressivamente, biblioteca nas unidades educacionais públicas, instituindo programas de estímulo à leitura promovidos pela rede pública, garantindo funcionamento e a atualização do seu acervo (RECIFE, 2015, p. 122).</p> <p>7.12 Colaborar com os programas federais de ações de atendimento ao(à) aluno(a), em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (RECIFE, 2015, p. 131).</p> <p>7.14 Prover, em regime de colaboração com a União, as escolas públicas da educação básica com equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet (RECIFE, 2015, p. 131).</p> <p>7.15 Fomentar a ampliação da relação computador/aluno e o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade nas escolas, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (SALVADOR, 2016, p. 5).</p> <p>7.16 Ampliar a quantidade de instituições educacionais que possuem biblioteca, inclusive com acesso a computadores e internet (SALVADOR, 2016, p. 5).</p> <p>4.6 Implementar e acompanhar, em regime de colaboração, programas complementares e suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação (TERESINA, 2015, p. 5).</p> <p>4.11 Colaborar com o fomento de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (TERESINA, 2015, p. 5).</p> <p>4.19 Colaborar na promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados nas redes públicas de ensino (TERESINA, 2015, p. 5).</p>
--	--	---

		<p>7.12 Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados, fazendo as intervenções necessárias, nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (TERESINA, 2015, p. 6).</p> <p>7.15 Universalizar na zona urbana e ampliar na zona rural, até o quinto ano de vigência deste PME, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/ aluno nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (TERESINA, 2015, p. 7).</p> <p>7.17 Ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao aluno em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (TERESINA, 2015, p. 7).</p> <p>7.19 Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com um profissional especializado, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet (TERESINA, 2015, p. 7).</p> <p>7.36 Envidar esforços junto a instituições públicas e privadas, visando a ampliação da infraestrutura básica necessária para assegurar o acesso à rede mundial de computadores em escolas urbanas e do campo, até o final da década, em condições satisfatórias (TERESINA, 2015, p. 7).</p>
7 Infraestrutura	7.1 Espaços físicos internos e externos	<p>1.6 Intensificar, até o último ano de vigência deste PME, a execução dos projetos de adequação, reforma e ampliação dos prédios existentes, considerando as especificidades da educação infantil e as necessidades de acessibilidade, segundo as normas técnicas e legais vigentes; com o objetivo de expansão da melhoria da rede física das escolas infantis públicas (BELO HORIZONTE, 2016, p. 3).</p> <p>1.17 Manter a expansão do atendimento da educação infantil, aprimorando os espaços existentes para atender às especificidades e necessidades da criança (BELO HORIZONTE, 2016, p. 3).</p> <p>4.5 Ampliar, na Rede Municipal de Educação, o número de salas de recursos multifuncionais e manter a formação continuada dos professores para o atendimento educacional especializado (BELO HORIZONTE, 2016, p. 6).</p> <p>4.8 Ampliar, nas redes pública e privada de educação, a promoção da acessibilidade pedagógica e arquitetônica, para</p>

		<p>garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BELO HORIZONTE, 2016, p. 6).</p> <p>6.3 Apoiar a institucionalização e a manutenção, em regime de colaboração, do programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas para a educação em tempo integral, em conformidade com as especificidades de cada etapa e modalidade da educação básica (BELO HORIZONTE, 2016, p. 9).</p> <p>6.5 Executar processos adequados às necessidades da educação em tempo integral que garantam a conservação e a manutenção das escolas (BELO HORIZONTE, 2016, p. 9).</p> <p>6.12 Oferecer jornada escolar ampliada, com a garantia de espaços e tempos apropriados a atividades educativas, assegurando a estrutura física em condições adequadas e profissionais habilitados (BELO HORIZONTE, 2016, p. 9).</p> <p>7.16 Utilizar os parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica a serem estabelecidos pela União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, como referência para a adequação da infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino (BELO HORIZONTE, 2016, p. 11).</p> <p>1.8 Realizar, de forma descentralizada, reformas de médio e grande porte nas unidades educacionais, bem como serviços de manutenção sistemáticos e periódicos (SÃO PAULO, 2015, p. 3).</p> <p>2.3 Construção de novas unidades educacionais para atendimento da demanda em cada região, considerando projetos arquitetônicos e mobiliários adequados às respectivas faixas etárias, contemplando ainda os critérios de acessibilidade, respeitando as especificidades de cada etapa e a participação dos profissionais da educação em sua elaboração (SÃO PAULO, 2015, p. 3).</p> <p>3.11 Garantir espaços para a prática esportiva e laboratórios de ciências em cada Unidade Educacional, garantindo a acessibilidade às pessoas com deficiência (SÃO PAULO, 2015, p. 4).</p> <p>5.3 Construir novas unidades educacionais de educação infantil, considerando a demanda de cada região, os projetos arquitetônicos e os mobiliários adequados à faixa etária, contemplando ainda os critérios de acessibilidade (SÃO PAULO, 2015, p. 7).</p> <p>5.6 Buscar junto ao programa nacional de construção e reestruturação de escolas, previsto no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei Federal nº. 13.005, de 25 de junho de 2014), recursos para construção de novas unidades, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas de educação infantil (SÃO PAULO, 2015, p. 7).</p>
--	--	---

		<p>9.3 Construir, em regime de colaboração com a União e o Estado de São Paulo, escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, prioritariamente em regiões com Alta e Muito Alta Vulnerabilidades conforme o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS, aferido pela Fundação SEADE (SÃO PAULO, 2015, p. 11).</p> <p>. Destinar no orçamento anual da Prefeitura Municipal de Fortaleza recursos financeiros para construção, reforma, ampliação e manutenção das Instituições Públicas Municipais que atendam à Educação Infantil com padrões básicos de acordo com os parâmetros de qualidade e infraestrutura da legislação vigente para a Educação Infantil (FORTALEZA, 2015, p. 11).</p> <p>. Respeitar as normas de acessibilidade nos projetos de construção e reestruturação de escolas, bem como na aquisição de equipamentos (FORTALEZA, 2015, p. 11).</p> <p>. Realizar acompanhamento sistemático do processo de construção e reestruturação de instituições de Educação Infantil, com vistas ao atendimento à demanda e aos padrões de qualidades estabelecidos no âmbito nacional (FORTALEZA, 2015, p. 11).</p> <p>. Garantir o atendimento aos padrões básicos de qualidade infraestrutura, material humano para segurança e manutenção da escola em conformidade com o que estabelece a legislação vigente no município (FORTALEZA, 2015, p. 15).</p> <p>. Garantir, em dois anos, a partir da vigência deste PME, a observância e o cumprimento da legislação de infraestrutura e acessibilidade física das escolas, conforme estabelecido nas normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas e Técnicas), no Decreto 5.296/2004 e nas normas dos respectivos Sistemas de Ensino (FORTALEZA, 2015, p. 20).</p> <p>. Institucionalizar de forma a garantir e manter, em regime de colaboração, através de programa de ampliação e reestruturação das escolas públicas municipais, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos, a infraestrutura necessária, bem como os tempos e espaços para a educação em tempo integral (FORTALEZA, 2015, p. 34).</p> <p>. Elaborar e executar um Programa de Reformas, de Conservação e Manutenção das instituições educacionais, que garanta estruturas físicas adequadas, conforme um padrão básico de referência adotado pelo Município, baseado no Custo Aluno Qualidade- CAQ e recursos pedagógicos, materiais e financeiros necessários ao desenvolvimento eficiente do Plano de Gestão e do Projeto Político- Pedagógico das</p>
--	--	---

		<p>instituições (FORTALEZA, 2015, p. 43).</p> <p>1.1 Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão e ordenamento das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade compatível com as peculiaridades locais (RECIFE, 2015, p. 98-99).</p> <p>1.4 Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil (RECIFE, 2015, p. 99).</p> <p>4.3 Garantir aos estudantes com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a construção de Salas de Recursos Multifuncionais – SRM em 100% nas novas unidades educacionais da rede e ampliar em 50% a adaptação das atuais unidades que possuam as condições físicas para tanto (RECIFE, 2015, p. 116).</p> <p>4.20 Mapear a necessidade de reformas e sinalização tátil adequando as escolas para torná-las acessíveis a todos (RECIFE, 2015, p. 118).</p> <p>6.2 Garantir estruturação, nos seus aspectos físicos e pedagógicos, de forma a construir e ampliar prédios escolares com equipamentos e espaços físicos necessários à escola em tempo integral (RECIFE, 2015, p. 126).</p> <p>7.10 Elevar o fluxo escolar da rede municipal assegurando as condições específicas, material pedagógico, estrutura física adequada estabelecida pelo MEC, formação continuada, mediante critérios de qualidade do processo de ensino e aprendizagem (RECIFE, 2015, p. 131).</p> <p>1.1 Fortalecer a adesão ao programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como ao programa de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil (SALVADOR, 2016, p. 3).</p> <p>1.3 Definir, em regime de colaboração com a União e o Estado, metas de expansão das redes públicas de Educação Infantil, segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais (SALVADOR, 2016, p. 3).</p> <p>6.1 Participar de programa nacional de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (SALVADOR, 2016, p. 5).</p> <p>6.2 Participar de programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da formação de recursos humanos e da produção de material didático para a</p>
--	--	---

		<p>educação em tempo integral (SALVADOR, 2016, p. 5).</p> <p>1.1 Realizar diagnóstico da rede pública de educação infantil com vistas a identificar as demandas prioritárias, em termos de condições infraestruturais e de recursos humanos (TERESINA, 2015, p. 3).</p> <p>1.5 Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade e as diretrizes do programa nacional, programa municipal de construção e reestruturação de escolas do campo e da cidade, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas e privadas de educação infantil, observando os padrões iniciais de qualidade da funcionalidade das escolas das redes pública e privada, de acordo com o CAQi e, posteriormente o CAQ (TERESINA, 2015, p. 3).</p> <p>1.18 Adequar os prédios de educação infantil existentes na cidade e no campo de modo que, em 5 (cinco) anos, todos estejam conforme os padrões de infraestrutura estabelecidos (TERESINA, 2015, p. 3).</p> <p>6.2 Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral (TERESINA, 2015, p. 6).</p> <p>6.3 Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (TERESINA, 2015, p. 5).</p> <p>4.6 Implementar e acompanhar, em regime de colaboração, programas complementares e suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação (TERESINA, 2015, p. 5).</p> <p>7.20 Adotar os parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino, instituídos pela União (TERESINA, 2015, p. 7).</p> <p>20.24 Garantir financiamento público para a criação e expansão de unidades escolares públicas no campo, para atendimento aos povos ribeirinhos, quilombolas e indígenas, utilizando metodologias adequadas (alternância, dentre ou-</p>
--	--	--

		tras) e oferecendo cursos que atendam às necessidades locais (TERESINA, 2015, p. 12).
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados PMEs de Belo Horizonte-MG, São Paulo-SP, Fortaleza-CE, Recife-PE, Salvador-BA e Teresina-PI.

Em síntese, na análise final, utilizou-se os seguintes indicadores de qualidade da Educação Infantil:

- 1.1 Acesso e atendimento;
- 1.2 Sistema de ensino/rede de ensino;
- 2.1 Planejamento e avaliação;
- 2.2 Projeto pedagógico;
- 2.3 Instâncias colegiadas;
- 2.4 Promoção da saúde, alimentação e limpeza;
- 3.1 Mecanismos e programas de financiamento público;
- 4.1 Formação inicial dos professores e demais profissionais;
- 4.2 Formação continuada dos professores e demais profissionais;
- 4.3 Condições de trabalho, seleção, carreira e valorização dos professores e demais profissionais;
- 5.1 Intersetorialidade;
- 6.1 Organização do espaço e recursos materiais;
- 7.1 Espaços físicos internos e externos.

Na Tabela 55, apresentou-se a frequência na qual as estratégias dos PMEs das capitais brasileiras aparecem em cada indicador. Na parte superior da tabela, o número 0 significa a ausência da estratégia, enquanto o número 1 significa a presença da estratégia (independentemente do número de vezes que aparece). Essa forma de codificação permitiu uma melhor visualização dos indicadores que foram contemplados pelos PMEs.

Além dessa informação, na parte inferior da Tabela 55, consta a frequência dos indicadores por capitais, ou seja, o número de vezes que cada estratégia aparece nos PMEs.

Apresentou-se também o total de estratégias por indicador, somando todas as capitais (Total/Ind), e o total de indicadores contemplados por cada capital (Total/Cap).

Tabela 55- Frequência de indicadores

Capitais	Ind 1.1	Ind 1.2	Ind 2.1	Ind 2.2	Ind 2.3	Ind 2.4	Ind 3.1	Ind 4.1	Ind 4.2	Ind 4.3	Ind 5.1	Ind 6.1	Ind 7.1	Total
Belo Horizonte-MG	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	—
São Paulo-SP	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	—
Fortaleza-CE	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	—
Recife-PE	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	—
Salvador-BA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	—
Teresina-PI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	—
	Ind 1.1	Ind 1.2	Ind 2.1	Ind 2.2	Ind 2.3	Ind 2.4	Ind 3.1	Ind 4.1	Ind 4.2	Ind 4.3	Ind 5.1	Ind 6.1	Ind 7.1	Total/Cap
Belo Horizonte-MG	15	2	6	12	7	0	4	2	17	3	7	11	8	94
São Paulo-SP	13	3	2	4	8	0	4	4	10	2	4	9	6	69
Fortaleza-CE	10	6	4	5	2	1	6	5	24	11	6	6	7	93
Recife-PE	11	1	4	7	4	2	2	3	23	5	7	9	6	84
Salvador-BA	13	5	4	5	3	4	5	5	17	9	8	2	4	84
Teresina-PI	12	4	5	6	4	2	9	4	12	7	9	8	8	90
Total/Ind	74	21	25	39	28	9	30	23	103	37	41	45	39	—

Fonte: Elaborada pela autora

Ao analisar a parte superior da Tabela 55, verificou-se que a grande maioria dos indicadores foram contemplados pelos PMEs, das seis capitais brasileiras participantes da pesquisa. A única exceção foi o indicador 2.4 – Promoção da saúde, alimentação e limpeza e segurança, que não apareceu nas capitais Belo Horizonte-MG e São Paulo-SP. Esse foi o indicador que menos apareceu nos PMEs. Apesar de se saber que o PME é um documento geral orientador, que pode ou não ser colocado em prática pelas escolas, a ausência desse indicador em alguns PMEs merece ser destacada, pois ele é uma parte dos elementos da qualidade da Educação Infantil. Nesse sentido, observou-se que a “Promoção da saúde, alimentação e limpeza” foi o indicador de menor interesse na elaboração dos PMEs.

Sabe-se dos grandes desafios colocados para a busca de uma Educação Infantil que garanta um padrão mínimo de qualidade. A iniciativa das capitais Fortaleza-CE, Recife-PE, Salvador-BA e Teresina-PI, de contemplar esse indicador explicitamente nos seus respectivos PMEs, mesmo que de forma sucinta, revela um compromisso com o cuidado e educação das crianças. De acordo com Valadão (1988, p. 91),

Promover o usufruto do direito à saúde na infância remete à construção de critérios para o cuidado da criança, mas, igualmente revela a importância dos estabelecimentos de educação infantil na educação para a saúde, pois esta é uma dimensão que é intrínseca ao cuidado.

Ou seja, se a instituição que atende a Educação Infantil tem uma atenção com a alimentação e limpeza do ambiente, ela está contribuindo diretamente para o desenvolvimento da criança. Dessa forma, o ECA (1990) considera como direitos fundamentais, em seu art. 7º, o direito a proteção a vida e a saúde das crianças e adolescentes, que deve se constituir por meio de políticas sociais públicas.

Em relação aos elementos que expressam a qualidade para a Educação Infantil presentes nos PMEs, a parte inferior da Tabela 55 permite tecer algumas considerações. O indicador 4.2, que se refere à Formação continuada dos professores e demais profissionais, foi o mais contemplado pelos PMEs das capitais (103 vezes). Esse resultado sugere a atribuição de um grande peso aos professores na promoção da melhoria da qualidade da educação. Outra hipótese interpretativa possível é o reconhecimento de que a formação inicial desses docentes não foi adequada.

De acordo com Abuchaim (2018), a formação continuada tem se destacado na formulação de políticas públicas na educação devido às fragilidades encontradas na formação inicial dos docentes. Existe uma necessidade de reformulação do currículo dos cursos, que quase não abordam conteúdos que envolvem os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Tudo isso interfere na qualificação do educador para o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos (CAMPOS *et al.*, 2006; GOMES, 2017).

A formação do professor, seja inicial ou continuada, é uma condição indispensável para o avanço da qualidade educacional. Nesse sentido, não é coincidência essa temática integrar discussões nacionais e internacionais, seja no PNE, nos municípios ou na Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030. Portanto, a importância de professores qualificados para o desenvolvimento da educação é um consenso mundial.

No entanto, tal situação de destaque do indicador 4.2 promove uma reflexão também acerca do indicador 4.1 (Formação inicial), que teve aproximadamente um quarto das estratégias (23) presentes no indicador 4.2. A intenção não é exatamente fazer uma comparação entre essas duas estratégias, até porque a formação inicial e a continuada são complemen-

tares, ou deveriam ser. Entretanto, antes de entender o foco, dos PMEs das capitais, em melhorar a formação continuada, faz-se necessário discutir a formação inicial.

Em 2018, no Brasil, atuavam 589,9 mil professores na Educação Infantil. Desse quantitativo, 69,3% possuem curso superior e 8,1% estão com o curso superior em andamento. Adicionalmente, 15,8% de docentes com curso de ensino médio normal/magistério e ainda 6,9% com nível médio ou fundamental completo, considerando o período de 2014 a 2018 (BRASIL, 2019).

No Brasil, no período observado de 2014 a 2018, houve um crescimento no percentual de docentes com curso superior atuando na Educação Infantil: ele passou de 62,5% para 69,3%. Essa é uma característica comum que também é encontrada nas seis capitais analisadas neste estudo; a maior parte delas apresentou um crescimento no percentual de docentes com curso superior, no mesmo período de 2014 a 2018 (BRASIL, 2019).

Além disso, identificou-se na maioria das capitais que compõem este estudo que apesar das redes públicas e privadas terem aumentado seus percentuais de docentes com curso superior, atuando na Educação Infantil, é na rede pública que está concentrada a maior percentual de professores com curso superior nesta etapa da educação básica.

Mais sério é o fato de haver professores ainda sem formação superior atuando na Educação Infantil. Essa questão afeta diretamente a educação na primeira infância. Entretanto, a LDB (1996) contribui para esse contexto ao estabelecer, em seu art. 62, que a formação mínima para lecionar na Educação Infantil seja em nível médio na modalidade normal. De acordo com o Senado Federal, no Parecer (SF) nº. 63 (BRASIL, 2018c, p. 33),

Ainda que o menor nível de formação exigido para a docência na educação infantil possa funcionar como porta de entrada dos jovens no magistério, caberia discutir se, passadas mais de duas décadas desde a edição da LDB, não seria o caso de encampar definitivamente esse requisito na legislação. Essa perspectiva estaria de acordo com o que almeja o próprio PNE, em sua meta 15, que aspira à formação em nível superior para todos os professores da educação básica.

Como a Educação Infantil já apresenta tantas desvantagens, no que diz respeito às demais etapas da educação básica, exigir a formação em nível superior já seria um grande avanço, somado a existência de programas específicos voltados para a formação do professor em serviço, que ainda não possui licenciatura ou é licenciado em outras áreas. No que diz

respeito ao indicador 4.1, que trata da Formação inicial dos professores e demais profissionais, os PMEs apresentaram estratégias voltadas para o levantamento da demanda de docentes sem curso superior, busca de parcerias públicas e privadas com os demais entes federados e com instituições que ofertam curso superior, incentivo de iniciação à docência para atuação no magistério. A capital Fortaleza-CE, por exemplo, foi bem direta em uma das suas estratégias, quando colocou como prioridade que o ingresso de professores na Educação Infantil seja com formação superior.

Portanto, as estratégias presentes nos PMEs reforçam que o investimento em formação de professores é uma condição essencial na busca pela melhoria da qualidade educacional. Isso é demonstrado com mais veemência quando se observa que o indicador 4.2 (formação continuada dos professores) foi o de maior frequência (103 no total), com destaque para Fortaleza-CE (24) e Recife-PE (23).

Para esse indicador, as capitais elaboraram estratégias que contemplam diversos aspectos: garantia de formação na área de inclusão, articulação com instituições de educação superior, diretrizes da política nacional de formação de professores, ampliação da oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, garantia da formação dos demais profissionais da educação, utilização pedagógica de tecnologias para promover formação, atuação em regime de colaboração com os entes federados.

No tocante à abrangência das estratégias voltadas para a formação continuada, as capitais não deixaram de considerar, na formação, conteúdos relacionados à diversidade, atendendo a comunidades indígenas, quilombolas e populações do campo. Além disso, outras estratégias que chamaram a atenção foram aquelas que especificam a formação continuada diretamente para o professor que atua na Educação Infantil, priorizando as especificidades do trabalho com as crianças de 0 a 5 anos. De acordo com Abuchaim (2018) e Oliveira *et al.* (2013), a formação continuada do professor de Educação Infantil precisa envolver a dinâmica do seu dia a dia com as crianças, no intuito de favorecer o processo de reflexão.

Para além das questões de formação, acrescenta-se também a valorização docente com a elaboração de um plano de carreira que priorize salários adequados, jornada de trabalho digna e reconhecimento profissional. Estes são elementos cujas estratégias estão presentes nos PMEs no indicador 4.3 - Condições de trabalho, seleção, carreira e valorização dos professores e demais profissionais.

Outro indicador que obteve destaque quanto ao número de estratégias contempladas pelas capitais foi o 1.1 (Acesso e atendimento), com um total de 74. No PME da capital de Belo Horizonte-MG foi onde apareceram mais estratégias relativas a esse indicador (15), seguido de São Paulo-SP (13), Salvador-BA (13), Teresina-PI (12), Recife-PE (11) e Fortaleza-CE (10).

Esse indicador trata de medidas para a expansão das matrículas na Educação Infantil. Como apontam os dados do PNE, a universalização das matrículas de crianças de 4 e 5 anos ainda não foi atingida, assim como a meta de ampliação de matrículas na creche para 50%.

A Tabela 56 apresenta a situação do atendimento da Educação Infantil, nas seis capitais, no ano de aprovação do PNE (2014). No ano de 2014, a situação do Brasil de atendimento da creche era de 23,2% e da pré-escola 81,4%.

Tabela 56- Percentual de atendimento da Educação Infantil das capitais do estudo (2014)

Municípios	Creche - meta prevista 50%	Pré-escola - meta prevista 100%
	Situação %	Situação %
Belo Horizonte-MG	40.0	85.2
São Paulo-SP	43.9	86.3
Fortaleza-CE	33.5	90.4
Recife-PE	40.9	90.9
Salvador-BA	34.7	88.5
Teresina-PI	34.7	96.0

Fonte: SIMEC/PNE

Apesar das seis capitais apresentarem um cenário melhor, quando comparadas à situação brasileira em 2014, o desafio da ampliação do atendimento permanece para a creche e pré-escola. É mais preocupante a situação das creches, visto que as capitais São Paulo-SP, Recife-PE, Salvador-BA e Teresina-PI apresentam metas específicas, para a Educação Infantil, mais arrojadas que a meta 1 presente no PNE (2014).

Nessa direção, dentre as estratégias traçadas pelas capitais relativas ao indicador 1.1 (Acesso e atendimento), aparecem: definir o regime de colaboração, identificar a demanda por Educação Infantil, realizar consulta pública, utilização de sistema eletrônico para a busca de crianças fora da escola, verificar a situação das instituições e investir em construções ou reformas, visando a ampliação do acesso, estimular o acesso à Educação Infantil em tempo

integral para todas as crianças de 0 a 5 anos e priorizar o acesso de crianças em situação de vulnerabilidade social.

Em relação a esta última estratégia, que visa a atingir uma parte da população que está fora da escola (crianças de nível socioeconômico baixo), as capitais pretendem diminuir a diferença de acesso dessas crianças, quando comparadas às crianças de nível socioeconômico mais alto. Os programas de iniciativa do governo federal como, por exemplo, Brasil Carinhoso e Criança Feliz, tendem a contribuir para o acesso e cuidado das crianças das camadas mais desfavorecidas. No entanto, aconteceram alguns problemas nesses programas, como a redução do repasse de verbas (GOMES, 2017; BRASIL, 2018c).

Com relação à outra parte da população que ainda não teve acesso à escola, mais especificamente as populações do campo, quilombolas e indígenas, foram identificadas poucas estratégias específicas. Segundo IBGE (2018, p. 88), é importante identificar os grupos com menor acesso à educação:

Identificar quais são os grupos que tem menos acesso à educação constitui um passo essencial para o incremento da proporção de crianças de 0 a 5 anos de idade que frequenta escola ou creche e, consequentemente, para atingir as metas do PNE e da Agenda 2030 correspondentes.

Outro ponto foi o acesso das crianças com necessidades especiais. Isso está em consonância com a CF (1988), que defende, em seu art. 208, o atendimento de pessoas com necessidades especiais, de preferência nas instituições de ensino regular. A concretização das estratégias que priorizam a inclusão envolve assegurar as matrículas e o atendimento em salas de recursos especializadas.

Mesmo que essa identificação seja difícil para os municípios, por diversos motivos, incluindo a capacidade de gestão, técnica e financeira, incluir camadas da população excluídas vai demandar esforços de formulação de políticas públicas diferenciadas para atingir o público alvo da Educação Infantil. Lembrando que é na creche que a desigualdade de acesso se encontra mais acirrada (GOMES, 2017).

Sobre isso, Abuchaim (2018, p. 35-36) complementa:

Há oscilações nos níveis de qualidade da educação infantil de um município para outro como resultado das desigualdades sociais e econômicas entre as regiões brasileiras. Isso acaba por criar e reforçar padrões de exclusão racial e social, já que as crianças pobres e negras geralmente têm acesso restrito a vagas na educação infantil ou frequentam instituições com serviços de baixa qualidade e com péssimas condições de trabalhos para os adultos. Desse modo, as diferenças sociais interferem tanto na possibilidade de acesso à instituição quanto na qualidade do atendimento oferecido.

Assim, cada município tem de pensar em formas de investimento e formulação de políticas públicas focais que atendam as regiões onde existem crianças com o direito à educação negado.

Com relação à creche, em algumas capitais encontrou-se a expressão “levantamento da demanda manifesta”. Isso significa considerar a opção da família, pois a educação para as crianças de 0 a 3 anos não é obrigatória. Conforme Sousa e Pimenta (2019), atender apenas a demanda manifesta pode dificultar a universalização.

Além dessas estratégias, ainda em relação à ampliação do atendimento, uma condição que apareceu em comum nos PMEs foi a opção pela adoção do convênio, como forma de contribuir para o alcance da meta 1 do PNE. Os municípios têm a intenção de realizar chamamento público para a inclusão de instituições conveniadas, investir na oferta da creche por meio da rede pública ou conveniada, expandir a oferta da creche em articulação com entidades beneficentes e de assistência social.

Tripodi (2016), no seu trabalho intitulado *Locais de governança na educação infantil: estudo exploratório dos modos de oferta explicitados nos Planos Municipais de Educação 2014-2024*, identificou possíveis tendências de oferta da Educação Infantil nos PMEs de 170 municípios. A autora observou, especialmente na creche, que a opção pela expansão de oferta da Educação Infantil tem consistido na parceria entre o público e o privado, via terceiro setor. A mesma situação foi identificada por Sousa e Pimenta (2019), ao analisarem proposições presentes nos PMEs dos municípios da região metropolitana do estado de São Paulo. Nesta pesquisa, os PMEs das capitais analisados têm caminhado nessa mesma direção.

Cabe ressaltar que, nas capitais analisadas, o setor privado detém o maior número de matrículas na creche e na pré-escola. São exceções Teresina-PI, que possui o maior número de matrículas no setor público, e São Paulo-SP, que concentra o maior número de matrículas da pré-escola na rede pública. Entretanto, quando se considera o contexto

brasileiro como um todo, a rede privada apresenta o menor percentual de matrículas na Educação Infantil (27,7%), contra 71,6% da rede municipal (BRASIL, 2019).

Nas capitais São Paulo-SP, Recife-PE, Salvador-BA e Teresina-PI, desde a aprovação dos PMEs, houve um aumento de matrículas da creche no setor privado. Já em Belo Horizonte-MG e Fortaleza-CE, as matrículas nesse setor diminuíram. Na pré-escola, o panorama foi inverso: as matrículas no setor privado apresentaram uma redução nas seis capitais. Assim, as matrículas na rede pública aumentaram.

Tendo em vista que o setor privado é responsável também pelo atendimento da Educação Infantil, é preciso uma atenção e fiscalização mais rigorosa nessas instituições, uma vez que tem sido constatado, em vários estudos, que a condição de oferta via conveniamento é, na maioria das vezes, inferior ao setor público (BASSI, 2011; CAMPOS *et al.*, 2006; CAMPOS *et al.*, 2010; SOUSA; PIMENTA, 2019).

Nesse sentido, Campos *et al.* (2010, p. 322) apresentam a seguinte argumentação: “o repasse que muitas prefeituras fazem às instituições filantrópicas conveniadas para o atendimento educacional é muito diverso, e na maioria das vezes muito inferior ao valor por aluno repassado pelo FUNDEB para essas matrículas”. Considerando que o valor repassado pelo FUNDEB já é baixo para a demanda da Educação Infantil, a qualidade educacional diante desse arranjo pode ficar prejudicada.

Considerando a oferta via setor público e privado, as duas dependências administrativas foram responsáveis pelo aumento do número de matrículas na Educação Infantil, nas seis capitais analisadas neste estudo. O número de matrículas na creche foi maior que na pré-escola, no período de 2014 a 2018. Fator semelhante ao contexto nacional no mesmo período, de acordo com Brasil (2019, p. 18), “o número de matrículas na educação infantil cresceu 11,1% de 2014 a 2018, atingindo 8,7 milhões em 2018. Esse crescimento foi decorrente, principalmente, do aumento das matrículas de creche”.

O indicador 6.1 (Organização do espaço e recursos materiais) obteve a terceira maior frequência total de estratégias (45). Nesse indicador, Belo Horizonte-MG apresentou a maior frequência (11), e a menor foi constatada no PME de Salvador-BA (2). Entre as estratégias que mais apareceram nos PMEs dos municípios estão: fomentar pesquisas voltadas para tecnologias assistivas e recursos pedagógicos para os estudantes com necessidades especiais, melhoria das condições físicas por meio de mobiliários adequados para esses estudantes, divulgação de tecnologias educacionais para a Educação Infantil,

promoção do acesso à rede mundial de computadores com banda larga de alta velocidade, ampliar a quantidade de instituições que possuem bibliotecas e os acervos adequados à faixa etária, ampliar investimentos em recursos didáticos e pedagógicos de qualidade.

De acordo com Brasil (1998a, p. 70), “os materiais constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da tarefa educativa, uma vez que são um meio que auxilia a ação das crianças”. Por isso a importância de materiais que sejam acessíveis para todas as crianças, independente do seu contexto. Neste sentido, Belo Horizonte-MG foi a única capital que trouxe estratégias voltadas para a distribuição de materiais didáticos específicos para as comunidades remanescentes do quilombo. Além disso, tem a intenção de construir, coletivamente, alternativas pedagógicas em todas escolas com o uso de recursos didáticos adequados para combater o racismo. Já Teresina-PI destacou em suas estratégias a intenção de ampliar o acesso a rede de computadores para as escolas urbanas e rurais, manifestando interesse em propiciar o acesso à tecnologia para as populações do campo, dado que o município não é totalmente urbano.

Além dos municípios terem a intenção de oferecer ambientes de ensino com espaços organizados, eles também objetivam ampliar a estrutura física das instituições de Educação Infantil. Assim, o indicador 7.1 (Espaços físicos internos e externos) teve uma frequência total de 39, estratégias nos PMEs, variando entre 4 e 8 vezes. As estratégias mais frequentes foram as voltadas para a ampliação da acessibilidade arquitetônica, para atender aos estudantes com necessidades especiais, incluindo a ampliação de salas de recursos multifuncionais.

No entanto, são necessários mais esforços dos municípios com relação ao atendimento de qualidade para as crianças com necessidades especiais: considerando as escolas públicas e privadas, a infraestrutura para a acessibilidade não chega nem a 50% na maioria das instituições das seis capitais da pesquisa (período de 2014 a 2018). A situação de salas para atendimento especial é ainda pior, apresentando um percentual muito baixo nas seis capitais. Diante disso, sem um acompanhamento do PME, tais estratégias tendem a ficar estagnadas.

Adicionalmente, os municípios pretendem, em regime de colaboração, ampliar os espaços existentes para adequar as instituições com uma infraestrutura de acordo com os parâmetros mínimos de qualidade. Mais uma vez é preciso atenção com essas estratégias nos seis municípios, apesar de alguns recursos e infraestrutura terem apresentado um aumento de percentual, outros reduziram. Além disso, nem todas as instituições de Educação Infantil dos

seis municípios possuem infraestrutura mínima com biblioteca, sala para leitura, quadra de esportes entre outros.

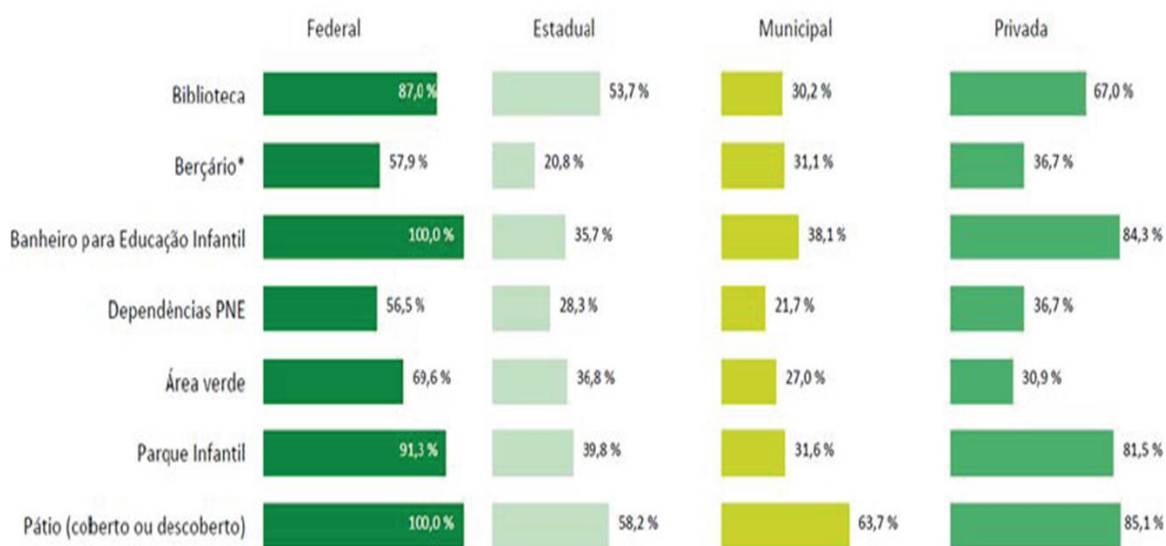
A capital Fortaleza-CE, por exemplo, pretende destinar, no seu orçamento anual, recursos financeiros para a construção, reforma e ampliação dos estabelecimentos públicos que ofertam a Educação Infantil. A maioria das capitais buscam recursos para a construção de novas instituições e reformas das já existentes, junto ao Programa Nacional de Construção e Reestruturação. Essa estratégia faz parte da iniciativa do governo federal por meio do Programa Proinfância, que atualmente está prejudicado pela redução de gastos com a educação. Esse programa contribui para a construção e reformas de creches com padrões mínimos de qualidade. Partindo do pressuposto de que a infraestrutura escolar colabora para o desenvolvimento da criança, a Declaração de Incheon que integra o marco para a educação 2030 preconiza:

Um ambiente de aprendizagem de qualidade é essencial para apoiar todos os alunos, professores e outros profissionais da educação. Todo ambiente de aprendizagem deveria ser acessível a todos e ter recursos e infraestrutura adequados para garantir salas de tamanho razoável e oferecer instalações sanitárias. Apesar de a porcentagem média de escolas primárias com cobertura sanitária apropriada ter aumentado de 59%, em 2008, para 68%, em 2012, em 126 países em desenvolvimento; apenas uma em cada duas escolas alcançavam esse padrão em 52 dos países menos desenvolvidos e de renda baixa (BRASIL, 2016b, p. 23).

Vê-se que o problema com a infraestrutura escolar não ocorre apenas no Brasil, mas é necessário refletir sobre a qualidade das instituições de Educação Infantil brasileiras. Na pesquisa realizada por Campos *et al.* (2010), em seis capitais brasileiras, 147 instituições (municipais, privadas particulares, privadas conveniadas com o poder público) que ofertam Educação Infantil foram analisadas. Os resultados mostram que as condições de infraestrutura das instituições, em sua maioria, são precárias. As piores situações foram encontradas na creche.

A Figura 2 apresenta dados sobre a infraestrutura das creches brasileiras.

Figura 2- Infraestrutura das creches brasileiras em 2018



Fonte: Resumo Técnico (Censo da Educação Básica, 2018)

Como se observa na Figura 2, a falta de infraestrutura nas creches ainda é crítica em 2018. O percentual de berçário, dependências para PNE e área verde é muito baixo em todas as dependências administrativas. As escolas municipais aparecem com os menores percentuais de infraestrutura, mas considerando esferas públicas elas detêm o maior percentual comparado às redes privadas. Diante desse exposto, Campos *et al.* (2006) e Campos *et al.* (2010) relatam que os contextos das creches, geralmente, são piores que o da pré-escola; além da falta de infraestrutura, quando ela existe, normalmente é inadequada.

Tomadas em conjunto, as estratégias presentes nos indicadores 6.1 (Organizações do espaço e recursos materiais) e 7.1 (Espaços físicos internos e externos) têm potencial para modificar o contexto da qualidade das instituições que ofertam a Educação Infantil, sobretudo na creche, onde estão as piores condições. Para isso, será preciso realizar um acompanhamento sistemático do processo de construção e reestruturação das instituições da Educação Infantil.

No que diz respeito ao indicador 5.1 (Intersetorialidade), ele teve uma frequência total de 41 estratégias nos PMEs. Nesse indicador, todas as capitais concordam em monitorar e ampliar a articulação intersetorial para o acompanhamento e atendimento dos estudantes com necessidades especiais, além de fomentar políticas sociais no combate à discriminação e

violência. São Paulo-SP e Teresina-PI, por exemplo, objetivam fortalecer a rede de proteção social dos estudantes por meio de ações articuladas com outros setores, encaminhando as denúncias contra qualquer forma de discriminação, violência e racismo. A maioria das capitais pretende fomentar programas de apoio às famílias com foco no desenvolvimento das crianças e, também, consolidar e ampliar o acompanhamento da frequência dos estudantes beneficiários de programas de transferência de renda. Em casos como esses, são feitas referências aos programas Brasil Carinhoso e Criança Feliz, iniciativas do Governo Federal.

Segundo Gomes (2017), a articulação entre os setores precisa ser consistente, a fim de evitar fragilidades. Todas as ações necessitam de um planejamento em conjunto, em que o conhecimento de cada área envolvida possa somar, em busca de atingir as crianças em situação de vulnerabilidade, com a formulação de políticas públicas. A proteção à primeira infância, por meio de ações intersetoriais, está expressa no Marco Legal da Primeira Infância (2016), no seu art. 6º.

Art. 6º A Política Nacional Integrada para a primeira infância será formulada e implementada mediante abordagem e coordenação intersetorial que articule as diversas políticas setoriais a partir de uma visão abrangente de todos os direitos da criança na primeira infância (BRASIL, 2016a, p. 1).

O Marco Legal da Primeira Infância (2016) considera que a intersetorialidade é um caminho para o enfrentamento das dificuldades de efetivação dos direitos das crianças. Na Declaração de Incheon, que compõe a agenda para a educação até 2030, a intersetorialidade faz parte das estratégias indicativas da meta 4.2, que trata do desenvolvimento de qualidade das crianças na primeira infância. A primeira estratégia propõe:

Instituir políticas e leis integradas e inclusivas que garantam a oferta de pelo menos um ano de educação pré-primária compulsória e de qualidade, com especial atenção em alcançar as crianças mais pobres e desfavorecidas por meio de serviços de ECCE²⁷. Isso inclui avaliações de políticas e programas de ECCE para melhorar sua qualidade (BRASIL, 2016b, p. 14).

Com isso, percebe-se que a educação, sozinha, não consegue sanar todos os problemas que envolvem as crianças pequenas, principalmente das expostas à situação de vulnerabilidade e que estão fora da escola.

²⁷ Educação e o cuidado na primeira infância (*Early Childhood Care and Education* – ECCE).

As ações intersetoriais, se compactuadas, podem evitar a desarticulação de políticas e fazer que as maiores beneficiadas sejam as crianças que tanto necessitam do acesso a uma educação de qualidade. Diante dessa situação, as estratégias presentes nos PMEs, das capitais relativas à intersectorialidade, vão ao encontro do que é pensado nacional e internacionalmente para o cuidado com a primeira infância.

Outra importante análise se refere ao indicador 2.2 (Projeto pedagógico), que apareceu no PMEs das capitais 39 vezes. Belo Horizonte-MG foi a capital que apresentou maior frequência de estratégias (12) e São Paulo-SP a menor frequência (4). As estratégias mais contempladas nos PMEs foram: ações que respeitem o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; elaboração de propostas pedagógicas voltadas para o atendimento da população de 0 a 5 anos, em parceria com instituições de ensino superior; incentivar a participação da família no acompanhamento das crianças.

As estratégias relativas às questões étnico-raciais apareceram como preocupação dos municípios, para o projeto pedagógico. Destacam-se a intenção de divulgar as diretrizes curriculares para a educação étnico-racial, assegurar nas propostas pedagógicas a valorização e o respeito às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, o combate a qualquer forma de racismo. Os municípios de Salvador-BA e Teresina-PI, por exemplo, desejam incluir nos currículos propostas pedagógicas específicas para as instituições em comunidades quilombolas, indígenas e escolas do campo. Portanto, ficou evidenciada a preocupação com as questões étnico-raciais na elaboração dos PMEs das capitais. Essa é uma conquista importante no campo educacional, que vai ao encontro do que é estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006): a valorização e o respeito às diversas identidades culturais.

A estratégia, que foi unânime nos PMEs dos municípios, é a que visa garantir a participação e a consulta de toda comunidade escolar (diretores, pedagogos, professores, funcionários, pais e alunos) na formulação ou reformulação do projeto pedagógico. Em conformidade com Oliveira (1998, p. 89), “a proposta pedagógica que cada creche e pré-escola elabora condiciona sua estrutura e funcionamento”. Por essa razão, o envolvimento efetivo de todos é de extrema relevância na formulação do projeto pedagógico, além de fortalecer a gestão democrática.

Campos (2006) chama a atenção para o déficit presente nas propostas pedagógicas das instituições que ofertam a Educação Infantil. Existem algumas propostas pedagógicas sem

intencionalidades, com uma estruturação que não coincide com a concepção de criança e desenvolvimento infantil presentes em dispositivos legais. Tudo isso tem afetado a Educação Infantil. Mais grave ainda é a constatação da falta de uma proposta pedagógica. Sem uma proposta pedagógica definida, fica difícil planejar e acompanhar as ações para a melhoria da qualidade da Educação Infantil. Ela é um documento que precisa ser elaborado mediante um processo coletivo.

Quanto ao indicador 3.1 (Mecanismos e programas de financiamento público), ele teve uma frequência total de 30 estratégias. O PME de Teresina-PI se destacou com uma frequência de 9 estratégias. A menor frequência foi encontrada no PME de Recife-PE (2). Esse é um indicador indispensável para a garantia de um padrão mínimo de qualidade, pois falar de qualidade na educação pressupõe inerentemente financiamento.

Na Educação Infantil, um fator que incide sobre o financiamento é o arranjo federativo brasileiro, em que o ente que possui a menor receita tem a maior responsabilidade com as políticas públicas que compreendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A CF (1988), durante o processo de descentralização, não considerou a heterogeneidade dos municípios ao ampliar a responsabilidade municipal com a educação (ARAÚJO, 2013; PINTO, 2014).

Neste caso, a Educação Infantil foi a mais prejudicada na educação básica, pois, de acordo com Abuchaim (2018, p. 34),

Paradoxalmente, a educação infantil seria a etapa que mais precisaria de investimento, uma vez que é a mais onerosa de todas [...]. Entretanto, é a etapa em que os menores recursos financeiros são destinados mesmo com a sua inclusão no FUNDEB a educação infantil tem ficado a mercê de pouco investimento o que acaba acarretando impactos negativos na busca pelo acesso e na qualidade dos serviços ofertados.

O valor do FUNDEB destinado à Educação Infantil, principalmente para a creche, tem sido insuficiente para a garantia dos padrões mínimos de qualidade. Apesar deste fundo buscar diminuir a desigualdade no valor investido por aluno, a natureza diversa dos municípios torna esse valor desigual. Ou seja, os municípios que possuem mais recursos tendem a investir um valor maior do que aquele calculado pelo FUNDEB (ABUCHAIM, 2018; BASSI, 2011; PINTO, 2014).

Nas seis capitais que compõem o estudo esse fato fica evidente, ainda que as seis capitais invistam na educação básica um valor acima dos 25% resultante da sua receita e transferências na manutenção e no desenvolvimento da educação exigidos constitucionalmente para os estados e municípios, como já afirmado, a Educação Infantil é a etapa que recebe os menores valores em investimento. Nas seis capitais é notável a discrepância de investimento do FUNDEB na Educação Infantil, quando comparado ao percentual investido no Ensino Fundamental. São Paulo-SP é a única que investe um maior percentual na Educação Infantil, mas não chega a ultrapassar o Ensino Fundamental. Esse feito aconteceu apenas em 2015, quando o percentual destinado à Educação Infantil foi maior que do Ensino Fundamental.

Uma outra abordagem do financiamento da educação no Brasil são o CAQ e o CAQi, que relacionam o financiamento ao fator qualidade. Esses dispositivos de financiamento da educação realizam o cálculo de gasto por aluno para a Educação Infantil, que é superior ao estabelecido pelo FUNDEB. Isso torna mais difícil para os municípios atingirem o padrão mínimo de qualidade, pois exige maior investimento público e capacidade de planejamento, sendo que o regime de colaboração, definido constitucionalmente, não tem funcionado na prática (BRASIL, 2018c; PINTO, 2014).

Nessa perspectiva, o PNE (2014) incorporou na sua meta 20 a questão do financiamento da educação, com o objetivo de ampliar o investimento na educação pública, até o quinto ano de vigência do plano, em 7% do PIB e chegar em 2024 com um valor de investimento equivalente a 10 % do PIB. Esta meta está presente nos PMEs das seis capitais deste estudo. No entanto, com a atual configuração do país, sabe-se que o cumprimento dessa meta está cada vez mais distante.

Os municípios pretendem, em termos de financiamento, acompanhar e fiscalizar o repasse de verbas: a maioria pretende mobilizar o poder público e a sociedade civil para a complementação, quando os municípios não alcançarem o valor do CAQi e CAQ. Salvador-BA, por exemplo, objetiva garantir investimentos na educação básica para além do limite constitucional mínimo. Já Fortaleza-CE e Teresina-PI deram ênfase à Educação Infantil: a primeira pretende acompanhar os investimentos e custos por aluno na Educação Infantil e a segunda objetiva atender a demanda e as especificidades da Educação Infantil do campo e da cidade, adequando os padrões iniciais de qualidade com base no CAQi e CAQ.

É pretensão de todas as capitais do estudo, em consonância com o PNE (2014), implementar o CAQ e o CAQi como parâmetros para o financiamento da educação básica.

Mas isso depende da homologação do MEC, já que o PNE (2014) define na sua estratégia 20.6 implantar o CAQi no prazo de dois anos, após a vigência do plano, e ser reajustado progressivamente até a implementação do CAQ. Entretanto, o prazo venceu em 2016 e o prazo para a definição do CAQ se esgotou em 2017 (a estratégia 20.8 previa sua homologação no prazo de três anos). Consequentemente, as estratégias dos municípios de implementação do CAQi e CAQ também estão estagnadas.

Para a viabilização do CAQi e, posteriormente, do CAQ, é necessário um maior investimento no FUNDEB, de forma que o repasse para os municípios seja maior e consiga atingir os valores por aluno, estipulados pelo CAQi. Visto que esse valor tende a ser diferente em cada município, esse é um desafio para alcançar um padrão mínimo de qualidade (BASSI, 2011; PINTO, 2014).

Cumprе salientar que o prazo de validade do FUNDEB se esgota em 2020. A contribuição do FUNDEB para a Educação Infantil é inegável, apesar do valor não corresponder aos verdadeiros custos. Nesse sentido, a creche é a mais afetada, pois as crianças ficam por tempo integral, o que envolve maiores gastos, mas o FUNDEB contribuiu para o avanço da Educação Infantil, ampliando sua cobertura (BASSI, 2011; BRASIL, 2018c).

Ainda em conformidade com o Parecer (SF) nº. 63 (BRASIL, 2018c), a nova formulação do FUNDEB indica que ele se torne uma fonte de recursos permanente, supere as lacunas relativas à desigualdade e tenha um valor maior de recursos. Isso depende do resultado da tramitação da PEC nº. 15, de 2015, na Câmara dos Deputados, e da PEC nº. 24, de 2017, do Senado Federal.

O novo formato do FUNDEB, que aloca mais recursos da União para o financiamento da educação básica, é uma das soluções para os municípios que têm como objetivo melhorar a qualidade da Educação Infantil, promovendo o acesso e condições de oferta favoráveis ao desenvolvimento das crianças. Assim, atingir um padrão de qualidade envolve custos. De acordo com Pinto (2014, p. 642), “somente a obrigatoriedade na faixa de quatro e cinco anos até a 2016, somada ao atendimento de 50% na faixa de zero a três anos até 2024, implica um adicional de 4,5 milhões de novas matrículas”. Toda essa demanda está a cargo dos municípios, que em sua maioria apresenta fragilidades financeiras.

Partindo desse pressuposto, Sousa e Pimenta (2019), em um estudo realizado em 39 municípios da região metropolitana de São Paulo, identificaram nos PMEs desses municípios a menção ao regime de colaboração como uma estratégia comum adotada por

todos. As autoras consultaram os dados fiscais dos municípios e detectaram que a maioria apresenta uma fragilidade financeira para atingir as estratégias propostas, pois os municípios tinham um percentual de arrecadação própria menor do que o percentual de receitas de transferências intergovernamentais.

Essa é a mesma situação da maioria dos municípios que compõe esta pesquisa, com exceção de São Paulo-SP que, observado o período de 2014 a 2017, manteve sua arrecadação própria maior do que as transferências intergovernamentais. As demais capitais apresentam um percentual de arrecadação própria menor e dependem das transferências da União. Isso explica os diferentes valores de investimento por aluno na Educação Infantil das seis capitais analisadas nesta pesquisa. São Paulo-SP, seguido por Recife-PE e Belo Horizonte-MG são os municípios que investem o maior valor por aluno na Educação Infantil. Além disso, em todas as capitais, no período de 2014 a 2018, existe a predominância de investimento por aluno na Educação Infantil menor que no Ensino Fundamental.

Teresina-PI foi o terceiro município que elaborou o maior número de estratégias por indicador em seu PME, entretanto, é o que possui o menor percentual de arrecadação própria. Além desse fato, a maioria dos municípios deste estudo, desde 2014, vem apresentando oscilações no seu resultado fiscal, ou seja, chegando em alguns anos a gastar mais que a sua receita total. Assim, para atingir as metas estabelecidas, o regime de colaboração é extremamente necessário. Mas essa condição esbarra na brecha deixada pela CF (1988) que, por não ter definido as bases para essa colaboração, coloca os municípios perante um grande desafio.

Em relação ao indicador 2.3 (Instâncias colegiadas), ele apresentou um total de 28 estratégias nos PMEs das capitais. São Paulo-SP foi o município que apresentou a maior frequência de estratégias (8) e Fortaleza-CE a menor (2). Entre as estratégias presentes nos PMEs estão: fortalecimento dos mecanismos que assegurem a transparência e controle social na utilização dos recursos públicos; promover a capacitação dos membros dos conselhos, fóruns e colegiados. São Paulo-SP e Belo Horizonte-MG, por exemplo, pretendem incentivar a participação da comunidade escolar nas assembleias e colegiados escolares.

Os municípios Belo Horizonte-MG, São Paulo-SP, Recife-PE e Teresina-PI almejam fortalecer a gestão democrática garantindo a participação da comunidade. A gestão democrática está presente na CF (1988), no art. 206, inciso VI, como um princípio do ensino “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Uma redação semelhante foi incorporada LDB (1996), em seu art. 3º, no inciso VIII, e no art. 14.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios I– participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A gestão democrática está assegurada no Brasil em forma de lei como um princípio da educação, o que implica a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, por meio de reuniões com conselhos escolares, colegiados e fóruns educacionais. Assim, o importante é incentivar a participação efetiva nas tomadas de decisões que envolvem a qualidade educacional. Isso contribui para o exercício da cidadania.

Além da gestão no nível das escolas, os PMEs de alguns municípios trazem também a perspectiva da gestão democrática no nível da rede. Nesse sentido, aparecem estratégias sobre os conselhos municipais, que fazem o acompanhamento e controle social do FUNDEB, colegiados regionais e Diretorias Regionais de Educação. Tudo isso pode favorecer o diálogo em um nível mais macro.

O município de São Paulo-SP, por exemplo, tem como objetivo favorecer a maior participação dos pais e dos conselhos de escola por meio de flexibilização de horário das reuniões. Já Salvador-BA pretende fortalecer a participação dos pais nos conselhos, visando a compartilhar a responsabilidade com o cuidado e a educação das crianças.

Ainda sobre o princípio da gestão democrática, São Paulo-SP e Salvador-BA expressam no seus PMEs a intenção de manter e aprimorar a eleição direta para a escolha dos diretores das instituições municipais. De acordo com Fernandes e Campos (2015), que apresentam estudos sobre a gestão da Educação Infantil no cenário brasileiro, quando o diretor é escolhido por indicação, seu trabalho fica sujeito a descontinuidade por depender dos interesses políticos e não contar com o apoio da comunidade. Isso pode afetar o andamento do processo educacional.

Dando sequência na análise dos elementos de qualidade que os municípios apresentam nos seus PMEs, um outro indicador que merece atenção é o 2.1 (Planejamento e avaliação). Belo Horizonte-MG (6) e Teresina-PI (5) foram os municípios que apresentaram maior frequência de estratégias. São Paulo-SP apresentou a menor frequência (2). A frequência total do indicador foi de 25 estratégias. A discussão sobre a avaliação na/da Educação Infantil tem ficado entre os principais assuntos no âmbito educacional. Segundo

Rosemberg (2013), a perspectiva de avaliação presente nos PMEs dos municípios revela a intenção de conduzir as políticas e práticas para as instituições que ofertam a Educação Infantil.

Uma proposição de avaliação para essa etapa educacional, que foi contemplada no antigo PNE (2001), permanece no atual PNE (2014): a estratégia 1.6. Os PMEs dos municípios Belo Horizonte-MG, Fortaleza-CE e Teresina-PI manifestaram a mesma intenção em termos de avaliação da Educação Infantil do PNE (2014), que apresenta, na sua estratégia 1.6:

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (BRASIL, 2014a).

Cabe lembrar que, quando o prazo se esgotou em 2016, o MEC ainda não havia definido qual seria a proposta de avaliação para a Educação Infantil. Isso dificultou que os municípios alcançassem essa meta, por não terem uma referência nacional para adaptarem aos seus contextos. Salvador-BA, por exemplo, apesar de contemplar em seu PME a avaliação, não definiu prazo para realizá-la. Desde que a Educação Infantil se tornou a primeira etapa da educação básica, as propostas de avaliação envolvem aspectos voltados para a condição de oferta, o que inclui infraestrutura, formação de professores, alimentação, processos ou o desempenho dos alunos (SOUSA, 2014; 2018). A ênfase nas condições de oferta está presente no PNE (2014) e em outros documentos do MEC, incluindo o SAEB em 2019.

Pimenta (2017), como resultado de um estudo realizado em 42 municípios do estado de São Paulo, identificou diferentes tipos de desenhos avaliativos. A maioria com foco no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Na minoria, essa prática é combinada com a avaliação das condições de oferta. Isso indica que a proposta adotada atualmente (condições de oferta) não faz com que as discussões se esgotem. No caso desta pesquisa, a título de exemplo, a avaliação da aprendizagem é prevista no PME de Fortaleza-CE.

Na Educação Infantil, a avaliação da aprendizagem tem uma concepção diferente das outras etapas educacionais. Ou seja: não existe a perspectiva de subsidiar a promoção/retenção dos alunos de um ciclo escolar para o posterior. A avaliação voltada para a

aprendizagem da criança tem o seu aparato legal pela LDB (1996), que não visa a promoção. Assim, é importante nessa discussão:

A prática da avaliação tem potencial indutor de melhoria na realidade de oferta, insumos e processos e resultados da educação infantil, desde que seja vivenciada com o propósito de possibilitar uma leitura e análise crítica da realidade que sirva para apoiar decisões e encaminhamentos que se coloque a serviço do desenvolvimento de todas as crianças e das finalidades próprias desta etapa da educação básica (BRASIL, 2012, p. 25).

Em se tratando de avaliação que considere as finalidades próprias da Educação Infantil, a maioria dos municípios enfatizaram em seus PMES a intenção de construir indicadores de avaliação institucional e a participação da comunidade escolar, aprimorando também a gestão democrática. Belo Horizonte-MG, por exemplo, mencionou o uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, do MEC, que é uma das referências para a autoavaliação das instituições. A autoavaliação institucional permite a escola conhecer melhor a sua realidade e refletir sobre ela, evitando que a avaliação ocorra de maneira fragmentada. Realizar o planejamento juntamente com a comunidade escolar também ajuda a identificar quais serão os órgãos responsáveis para o possível encaminhamento dos problemas detectados (AÇÃO EDUCATIVA, 2019).

Este princípio democrático é a principal defesa do documento Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Quando existem várias instâncias da educação envolvidas em um processo avaliativo, as políticas formuladas a partir dessa relação tendem a ser mais assertivas, pois são vários atores envolvidos desde a formulação até a execução.

Tendo em vista os resultados desse processo avaliativo, Belo Horizonte-MG, por exemplo, pretende implementar planos de ação elaborados a partir da aplicação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, do MEC. Já Fortaleza-CE pretende apoiar o uso dos resultados das avaliações, visando a melhoria dos processos e práticas pedagógicas. Assim, o acompanhamento e uso dos resultados permite o replanejamento das ações, o que pode aumentar o ganho em qualidade.

No que se refere ao indicador 1.2 (Sistema de ensino/rede de ensino), ele apresentou um total de 21 estratégias. Fortaleza-CE apresentou a maior frequência (6) e Recife-PE a menor (1). Os municípios têm como estratégias: favorecer um canal para

acompanhamento e monitoramento das redes de ensino, mobilizar a sociedade civil para que a educação seja assumida como compromisso de todos, realizar o acompanhamento dos PMES por meio da realização de fóruns, com a presença de outras instâncias que garantam o processo democrático. Como descrito por Brasil (2018a, p. 26),

A gestão dos sistemas e redes de ensino em seus diferentes níveis, de maneira democrática, articulada e colaborativa, contribui para o planejamento, a implementação, o acompanhamento e a avaliação das práticas de qualidade da oferta da Educação Infantil. Isso implica, portanto, em (re)desenhar o horizonte político da gestão, reforçando o princípio de efetiva autonomia, democracia e união de esforços.

Partindo do exposto, os municípios investigados têm a intenção de compartilhar as responsabilidades para a redução das desigualdades. Também buscar o apoio técnico e financeiro, em regime de colaboração, para garantir a qualidade da educação básica. O município de Fortaleza, por exemplo, pretende realizar um fórum anual com o intuito de avaliar o regime de colaboração. É uma estratégia que ajuda o município a fiscalizar o funcionamento do regime de colaboração.

Dentro dessa concepção de gestão educacional, voltada para a rede de ensino, a questão da gestão democrática é muito presente. Fernandes e Campos (2015) salientam que esse processo de gestão é amplo, não se limitando apenas a divisão de tarefas. Ele deve favorecer o diálogo, melhorando os canais de comunicação através de uma participação mais efetiva dos sujeitos.

A título de conclusão, considerando as frequências de todos os indicadores da nossa pesquisa, as capitais que mais contemplaram estratégias relativas à qualidade da Educação Infantil foram Belo Horizonte-MG (94) e Fortaleza-CE (93). Já a capital com a menor frequência foi São Paulo-SP (69). Observou-se que as capitais de duas diferentes regiões brasileiras (Sudeste e Nordeste) têm contemplado elementos que indicam a qualidade expressa para a Educação Infantil, mesmo com frequências distintas.

A Tabela 57 compara o número de estratégias voltadas para a qualidade da Educação Infantil, com a quantidade total de estratégias dos PMEs.

Tabela 57- Comparativo de estratégias dos PMEs das seis capitais

Municípios	Quantidades de estratégias totais	Quantidades de estratégias que abrangem a E.I
Belo Horizonte-MG	274	94
São Paulo-SP	146	69
Fortaleza-CE	250	93
Recife-PE	232	84
Salvador-BA	246	84
Teresina-PI	283	90

Fonte: Elaborada pela autora

Na Tabela 57, constatou-se que os elementos que visam a garantir a qualidade expressa para a Educação Infantil têm uma frequência expressiva nos PMEs. Lembrando que o documento se encarrega de elaborar metas e estratégias de todas as modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação profissional e Ensino Superior).

Tem sido difícil para os municípios ofertarem uma grande demanda da educação básica com um padrão mínimo de qualidade na Educação Infantil. Isso significa democratizar o acesso e garantir insumos e processos para a educação das crianças de 0 a 5 anos (ABUCHAIM, 2018; CAMPOS, 2010; GOMES, 2017; PINTO, 2014).

A descentralização tem se constituído como um desafio para os municípios: ela vem carregada de responsabilidades com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O que era inicialmente para ser um regime de colaboração definido constitucionalmente, no qual a União apoiaria os municípios técnica e financeiramente, não se concretiza satisfatoriamente na prática. O resultado é que os municípios, principalmente os menores, ficam dependentes das transferências da União para arcar com suas responsabilidades. Assim, ocorre um aumento da desigualdade e diversos perfis de qualidade podem ser encontrados no território brasileiro. Tal condição tem afetado muito o alcance da melhoria da qualidade da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou identificar e analisar, nos Planos Municipais de Educação de capitais brasileiras, elementos que indiquem a qualidade expressa para a Educação Infantil. Foram analisados os PME's de seis capitais: Belo Horizonte-MG, São Paulo-SP, Fortaleza-CE, Recife-PE, Salvador-BA e Teresina-PI. Realizou-se, primeiramente, um aprofundamento no tema da pesquisa. Nesse sentido, o trabalho discutiu a trajetória da Educação Infantil, destacando elementos como legislação, regime de colaboração, financiamento e avaliação. Em seguida, a ênfase foi na qualidade, enquanto elemento central na educação, até chegar ao planejamento da educação, que está associado à busca da qualidade educacional.

Fizeram parte da análise as metas dos PME's das seis capitais que abordavam a Educação Infantil (lembrando que elementos que expressam a qualidade para a Educação Infantil aparecem em outras metas, além da meta específica dessa etapa da educação básica). Assim, cada estratégia identificada foi categorizada em uma das sete dimensões analíticas do estudo: 1) Gestão dos sistemas e redes de ensino; 2) Gestão das instituições de Educação Infantil; 3) Financiamento; 4) Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil; 5) Interação entre a instituição e a rede de proteção à criança; 6) Espaços, materiais e mobiliários; 7) Infraestrutura. Em alguns casos, existiram subdivisões nessas dimensões. No total, foram 13 indicadores de qualidade da Educação Infantil: 1.1) Acesso e atendimento; 1.2) Sistema de ensino/rede de ensino; 2.1) Planejamento e avaliação; 2.2) Projeto pedagógico; 2.3) Instâncias colegiadas; 2.4) Promoção da saúde, alimentação e limpeza; 3.1) Mecanismos e programas de financiamento público; 4.1) Formação inicial dos professores e demais profissionais; 4.2) Formação continuada dos professores e demais profissionais; 4.3) Condições de trabalho, seleção, carreira e valorização dos professores e demais profissionais; 5.1) Intersetorialidade; 6.1) Organização do espaço e recursos materiais; 7.1) Espaços físicos internos e externos. Cada estratégia foi classificada em um desses indicadores.

Durante o processo de análise dos resultados, identificou-se que os indicadores que apresentam maior frequência de estratégias nos PME's das seis capitais foram: 4.2) Formação continuada dos professores e demais profissionais (103); 1.1) Acesso e atendimento (74); 6.1) Organização do espaço e recursos materiais (45). Por outro lado, o indicador de menor frequência nos PME's foi o 2.4) Promoção da saúde, alimentação e limpeza (9). A

frequência baixa desse indicador de qualidade na Educação Infantil talvez indique uma necessidade de atenção dos municípios que compõem a pesquisa.

Os seis municípios apresentam entre suas principais estratégias: ampliar o acesso de crianças em situação de vulnerabilidade social e com necessidades especiais, realizar busca ativa de crianças que estão fora da escola, investir em parcerias com instituições conveniadas, investir na formação inicial e continuada dos professores, fornecer materiais adaptados e acessíveis a todas as crianças da Educação Infantil, adaptar a infraestrutura com acessibilidade, fomentar e ampliar a educação em tempo integral, mobilizar a participação dos pais e de toda comunidade escolar na formulação da proposta pedagógica, realizar avaliação institucional, adotar os parâmetros do CAQi e o CAQ, assegurar propostas pedagógicas que valorizem as diferentes culturas, realizar acompanhamento dos PMEs, dentre outras. Vale ainda destacar que São Paulo-SP, Recife-PE, Salvador-BA e Teresina-PI elaboraram metas de acesso para a creche mais ambiciosas do que o PNE. Nesses municípios, ainda há um longo caminho a percorrer para atingir essa meta.

Existiram muitos pontos convergentes nos PMEs dos municípios, mas também diferenças. Foi possível identificar: algumas estratégias são prioridades em determinados municípios, algumas aparecem em apenas um município, outras procuram se voltar mais para um contexto específico (exs.: Teresina-PI elaborou uma quantidade maior de estratégias para a população do campo e Belo Horizonte-MG para a educação étnico-racial). Várias estratégias estão voltadas para uma parcela da população da Educação Infantil excluída da creche e pré-escola. Nesse sentido, uma questão muito preocupante é a falta de verbas dos programas federais voltados para a ampliação do acesso à Educação Infantil. Observou-se que o contingenciamento que está atingindo a educação tem afetado o avanço das políticas públicas. Com a escassez de recursos, fica muito difícil para os municípios darem continuidade nas metas e estratégias presentes nos PMEs.

Ainda sobre a questão do financiamento, esperava-se no PNE o investimento de até 10% do PIB na educação. No entanto, na atual situação brasileira, esse percentual dificilmente será alcançado. Adicionalmente, existe a discussão da composição do FUNDEB: ele já está próximo do fim e não existe, até o momento, uma concordância sobre os termos da sua renovação.

Em geral, observou-se que a maioria das metas e estratégias dos PMEs das seis capitais estão alinhadas ao PNE, em conformidade ao estabelecido no art. 8º do mesmo documento. Isso demonstra que as demandas em busca da melhoria da qualidade da Educação

Infantil desses municípios dialogam com as nacionais. Alguns avanços em nível nacional também são encontrados nesses seis municípios: o aumento de matrículas na Educação Infantil (principalmente na creche) e o aumento do percentual de docentes com curso superior.

Observou-se também que alguns municípios se destacaram na quantidade de estratégias nos indicadores da pesquisa. Belo Horizonte-MG (94) e Fortaleza-CE (93) foram as capitais com mais estratégias. Já São Paulo-SP apresentou a menor frequência (69). No entanto, todas as capitais contemplaram elementos que indicam a qualidade expressa para a Educação Infantil, mesmo que com frequências distintas. Esses resultados confirmam a hipótese inicial da pesquisa: as capitais, por serem consideradas municípios de grande porte e terem boa capacidade institucional, se apropriaram de elementos que expressam a qualidade para a Educação Infantil. Isso foi materializado nos Planos Municipais de Educação.

Diante da diversidade de estratégias presentes nos PME dos seis municípios, fica clara a intenção de contribuir para o avanço da Educação Infantil. Apesar dos municípios terem um IDHM variando de alto a muito alto e de investirem na educação um percentual maior que o exigido constitucionalmente, o regime de colaboração é uma das estratégias mais citadas nos PMEs. Na Educação Infantil, o regime de colaboração tem acontecido por meio de políticas marcadas pela descontinuidade.

Paralelamente, esse fator pode explicar também a situação do atendimento da Educação Infantil, que ainda não atingiu um patamar desejado, principalmente na creche. A Emenda 59/2009, ao decretar a obrigatoriedade do acesso das crianças a partir dos 4 anos, deixou a creche à margem de políticas educacionais. Isso fica bem explícito no caso do investimento na educação via FUNDEB: o valor investido é bem inferior às demandas da creche.

Mediante os resultados da pesquisa, reforça-se a importância do PME enquanto instrumento de política pública. No entanto, é necessário um monitoramento e avaliação constantes para verificar o que não está funcionando e encontrar possíveis soluções. Essa seria uma forma de manter o PME ativo.

O fôlego que a discussão sobre a qualidade educacional ganhou, atualmente, perpassa em boa parte pela sanção do PNE e sucessivamente dos PEEs e PMEs. Essa é uma contribuição deste estudo: dar continuidade à discussão em torno da qualidade da Educação Infantil relacionada aos PMEs, assim como os trabalhos de Sousa e Pimenta (2019), Tripodi (2016) e Pimenta (2017), dentre outros. Nesse sentido, essa pesquisa contribui para ampliar as

discussões relativas aos impactos dos Planos Municipais de Educação e subsidia reflexões acerca do direito das crianças a uma educação de qualidade.

A pesquisa realizada apresentou uma limitação quanto ao número de PMEs analisados. Limitou-se a seis capitais devido ao volume muito grande de informações presentes nos PMEs. O tempo de dois anos no Mestrado não permitiu analisar dados de outras capitais. Adicionalmente, outra limitação se refere a um aspecto metodológico: a existência de estratégias dos PMEs com metas muito amplas, que envolviam mais de uma categoria de análise. Isso não é o ideal, pois na análise de conteúdo as categorias são excludentes. Partindo desse pressuposto, devido à abrangência de algumas estratégias dos PMEs, selecionou-se a categoria onde prioritariamente se encaixava a maior parte do material (aderência maior entre a descrição da categoria e a análise da estratégia).

Pesquisas futuras são necessárias para ampliar o escopo do estudo, a fim de compreender mais sobre a avaliação e o monitoramento da qualidade da Educação Infantil em PMEs. Em um momento em que a qualidade tem sido tão debatida no cenário educacional, a inclusão da Educação Infantil nestes debates é mais um passo conquistado rumo ao cumprimento dos direitos das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018. 117p.

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: UNESCO, 2010, p. 39-70.

AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**: dos Projetos Político-Pedagógicos à política educacional. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019. 78p.

ARAUJO, Gilda Cardoso. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 787-802, set. 2013.

ASSIS, Regina. Educação Infantil e propostas pedagógicas. *In*: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil 2**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 65-74.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; PIMENTA, Cláudia Oliveira. A incorporação da educação infantil no Sistema de Avaliação da Educação Básica. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ESTATÍSTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2018, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: INEP, 28 e 29 de junho de 2018.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da Educação Infantil em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 1-26, jan. /abr. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009. 281p.

BAUER, Martins W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 512p.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da educação infantil no Brasil. *In*: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil 2**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 23-33.

BELO HORIZONTE. **Lei nº. 10.917**, de 14 de março de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>. (Acesso em: 27 dez. 2018).

BRASIL. **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil, MEC/SEB/COEDI, 2015. 104p.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos**

fundamentais das crianças. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2009a.

BRASIL. **Emenda constitucional nº. 53**, Brasília, 19 de dezembro de 2006a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº. 59**. Brasília, Diário Oficial da União, 8 nov. 2009c. Seção 1, p. 8.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2009b.

BRASIL. **Lei nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 14 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 21 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Poder Legislativo, Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2014a. Edição extra, p. 1.

BRASIL. **Lei nº. 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Marco Legal da Primeira Infância. Brasília, Diário Oficial da União, 8 mar. 2016a.

BRASIL. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Educação infantil**: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2012,

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c. v. 3.

BRASIL. **Parecer (SF) nº. 63**. A meta 1 do plano nacional de educação 2014-2024. (Educação Infantil). Brasília: Senado Federal, 2018c.

BRASIL. **Plano Municipal de Educação**: caderno de orientações. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília, MEC/SASE, 2014b.

BRASIL. **Portaria nº. 271**, de 22 de março de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Brasília, 2019.

BRASIL. **Portaria nº. 366**, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Brasília, 2019.

BRASIL. **Resumo técnico**: Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 66p.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica** – Documentos de referência – versão 1.0. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília: MEC/INEP, 2018b.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* **Educação infantil no Brasil**: avaliação qualitativa e quantitativa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010. 424p. (Relatório de pesquisa)

CAMPOS, Maria Malta. Pré-escola: entre a educação e ao assistencialismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. 21-24, mai. 1985.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

CAMPOS, Maria Malta. A regulamentação da educação infantil. **In**: Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil 2. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 35-63.

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil: O debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 101, p. 113-127, jul. 2017.

CURY, Carlos Roberto J. A educação infantil como direito. **In**: Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil 2. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 9-16.

DIDONET, Vital. **A avaliação na e da Educação Infantil**. S.l.: s.d., 2011. 15p.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016. 50p.

FNDE. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/>. (Acesso em: 15 jan. 2020.)

FERNANDES, Fabiana Silva; CAMPOS, Maria Malta. Gestão da educação infantil: um balanço na literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 139-167, jan./mar. 2015.

FORTALEZA. **Lei nº 10.371**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025. Diário oficial do município, n.15.549. Fortaleza, 24 de jun .2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220p.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Educação infantil no PNE 2014-2024: acesso, equidade e qualidade. **In: Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017, p. 4-50.

IBGE. **Censo escolar-Sinopse**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. (Acesso em: 13 dez. 2019.)

IBGE. **Aspectos dos Cuidados das Crianças de Menos de 4 Anos de Idade: 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2017. 62p.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018.

KUHLMANN Jr. Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 1-15, mai./ago. 2000.

LUDCKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MARTINS, Angela Maria; PIMENTA, Cláudia Oliveira; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Planos Municipais de Educação: potencialidades e limites de municípios na elaboração de instrumentos de planejamento. *In: SOUZA, Donaldo Bello; MARTINS, Angela Maria (Orgs.). Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas*. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 377-302.

MINAYO, Maria Cecília *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80p.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O direito à educação na Constituição Federal de 1998 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 61-74, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil. **In: Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil 2**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 87-94.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de *et al.* Qualidade na educação infantil em instituições brasileiras: contributos de pesquisas acadêmicas para o debate. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 98-130, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 1-20, jan./abr. 2005.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações municipais da educação infantil**: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras? 2017. 670f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PINTO, José Marcelino Rezende. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. **Cad. Pesqui**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 624-644, set. 2014.

RECIFE. **Lei nº 18.147**, de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>. (Acesso em: 27 dez. 2018).

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 73-79, nov. 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan. /abr. 2013.

SALVADOR. **Lei nº. 9.105**, de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador e dá outras providências. Diário oficial do município, n.6.643. Salvador,30 de jul.2016.

SÃO PAULO. **Lei nº. 16.271**, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>. (Acesso em: 27 dez. 2018).

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016. 72p.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliação da Educação Infantil: aportes de iniciativas estrangeiras. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 376-406, maio/ago. 2016.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliação e gestão da Educação Infantil em municípios brasileiros. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1.277-1.300, out./dez. 2018.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da Educação Infantil: propostas em debate no Brasil. **Interações**, Lisboa, v. 10, n. 32, p. 68-88, 2014.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 23, n. 1, p. 65-78, 2018.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Atendimento à educação infantil no estado de São Paulo: trilhas previstas em planos municipais de educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-21, 2019.

TERESINA. **Lei nº 4.739**, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Teresina – PME e dá outras providências. Diário oficial do município, n.1. 776.Teresina,3 de jul.2015.

TRIPODI, Maria do Rosário Figueiredo. **Locais de governança na educação infantil:** estudo exploratório dos modos de oferta explicitados nos Planos Municipais de Educação 2014-2024. São Paulo: FAPESP, 2016, p. 383-392. (Relatório)

VALADÃO, Marina Marcos. Educação Infantil e saúde: estabelecimento de critérios de saúde para o funcionamento de instituições de educação infantil. **In:** Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil 2. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 77-86.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 67, p. 3-16, nov. 1988.